



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2024, 25(1), 71-92

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 16.02.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.09.23

Erken Görünüm | Online First: 22.09.23

**Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin
Kazandırılması**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual
Disabilities**

[Click here to read in English](#)

Meryem Uçar-Rasmussen



İlknur Çifci-Tekinarslan





Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Kazandırılması*

Meryem Uçar-Rasmussen ^{ID} 1

İlknur Çifci-Tekinarslan ^{ID} 2

Öz

Giriş: Bireyler cinsel istismar kapsamında yer alan davranışların farkında olmadıklarında istismar riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler. Zihin yetersizliği olan bireyler de diğer bireyler gibi bu riski yaşayabilirler. Cinsel istismarı önlemenin en önemli yolu eğitimle bilinçlenmektir. Cinsel istismarı önleme becerisi özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız ve güvenli geçirmelerinde oldukça önemli ve işlevsel bir beceridir.

Yöntem: Bu nedenle bu araştırmanın amacı; bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmadaki etkililiğini incelemektir. Araştırma tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre desenlenmiş ve başlama, öğretim, yoklama ve genelleme evreleri düzenlenmiştir. Zihin yetersizliği bulunan 12-14 yaş aralığındaki üç kız öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara hedef beceriyi kazandırmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamaları temel alınarak bir öğretim programı hazırlanmıştır. Programda cinsel istismar durumlarını ve bu durumdan nasıl kaçınmaları gerektiğini anlatan öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimlerden yararlanılmıştır. Katılımcılara cinsel istismarı önleyebilmeleri için “hayır” demek, “ortamdan uzaklaşmak” ve “güvendiği birine durumu anlatmak” olmak üzere üç korunma becerisi öğretilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonunda, hazırlanan öğretim programının üç kız öğrenciye cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu etki hem öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan yoklama verilerinden daha yüksek olmasıyla açıklanabilmektedir.

Tartışma: Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılarak ileri çalışmalarla yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Cinsel istismar, cinsel istismarı önleme becerisi, bilişsel süreç yaklaşımı, güvenlik becerileri, zihin yetersizliği ve cinsel istismar.

Atf için: Uçar-Rasmussen, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2024). Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>

*Bu çalışma danışmanlığını Prof. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan'ın yaptığı Meryem Uçar tarafından yazılan ve onaylanan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

¹**Sorumlu Yazar:** Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: m.ucarrasmussen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3849-0351>

²Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: ilknur_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

Giriş

Zihin yetersizliği olan bireyler de tıpkı tipik gelişim gösteren akranları gibi aynı gelişim basamaklarından geçmekte benzer fizyolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlara sahip olmaktadır. Ancak zihin yetersizliği olan bireyler gelişim basamaklarından geçerken bilişsel, sosyal ve duygusal, dil ve iletişim alanlarında tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla gerilik yaşamaktadırlar (Yıldız, 2014). Zihinsel yetersizlikten etkilenme derecesi ile uyumsal davranışlarda yaşadıkları güçlükler paralellik göstermektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler özellikle dikkat toplama ve sürdürme, bilgileri belleğe kaydetme ve hatırlama, problem çözme sürecini koordine etme, soyut kavramları öğrenme, davranış ve becerileri genelleme, duygu ve düşünceleri anlama, sosyal ipuçlarını kavrama, kendi yaşına, cinsiyetine ve bulunduğu ortama uygun davranışlar sergileme ve öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar (Bozkurt, 2014). Bu güçlükleri azaltmak ve bu bireylerin bağımsız ve güvenli bir yaşam sürdürebilmelerini sağlamak için de desteğe gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla zihin yetersizliği olan bireylere pek çok beceri ve davranış öğretilmekte, bu beceriler arasında toplum içerisinde güvenli bir yaşam sürdürebilmelerini sağlayacak cinsel istismardan korunma becerisini öğretmek de yer almaktadır (Jang vd., 2016).

Zihin yetersizliği olan bireyler de tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer cinsel gelişim evrelerinden geçmektedirler. Tipik gelişim gösteren bireylerde cinsel gelişim normal gelişimin bir parçası şeklinde gerçekleşirken zihin yetersizliği olan bireylerde ailenin bilgi verme konusunda yaşadığı çekimserlik, cinselliklerinin kısıtlanması, engelli bireylere karşı bakış açısı gibi bazı etkenlerden dolayı cinsel bilgi edinmede bazı zorluklar yaşanmakta ve bu da bireylerin sosyal yaşamdan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Boyacıoğlu vd., 2018). Hem sosyal yaşama yeterince katılamama hem de yeni davranış ve becerileri öğrenmede yaşanan güçlüklerden dolayı bu bireyler uygun cinsel davranışları sergileyebilmek için gereken cinsel bilgi ve beceriyi tipik gelişim gösteren akranlarının edindiği şekilde çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek, onlarla konuşarak ya da kitap internet gibi kaynaklarla arkadaşlarından edinmede sınırlılık göstermektedirler (Boyacıoğlu vd., 2018; Curtis, 2017; Çakmak & Çakmak, 2013). Bu sınırlılık zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel bilgilerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır. Cinsel bilgi, cinsel eğitim eksikliği bireylerin uygun olmayan cinsel davranışlar sergilemelerine ve dolayısıyla toplumsal dışlanmaya yol açarken aynı zamanda da bu bireylerin cinsel istismara maruz kalma riskini arttırmaktadır (Küçük, 2012; Lumley & Miltenberger, 1997; Yıldız & Cavkaytar, 2017). Çocuğa cinsel istismardan kendini koruyabilmesi için farkındalık kazandırmak ve bu konuya ilişkin bilgi ve becerilerini artırabilmek cinsel eğitimin en temel hedeflerinden biridir. Bu amaçla oluşturulan programlar ile bu bireylere iyi ve kötü dokunuş arasındaki farkı ayırt edebilmeleri, istismar durumunda yapılması gereken davranışlara ilişkin bilgi sahibi olmaları sadece cinsel istismar durumundan kurtulmalarına değil aynı zamanda hem psikolojik olarak iyi oluşlarını hem de beden sağlığı ve bütünlüğünü koruyabilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla cinsel eğitim yalnızca cinsel gelişime katkı sunmakla kalmamakta aynı zamanda karşı karşıya kalınabilme riski olan cinsel istismar durumuna karşı bir farkındalık yaratmaktadır (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016).

Cinsel istismar “toplum içerisinde kabul edilmeyen, uygunsuz şehvet arzularının etkisi altında, cinsel doyum elde etme amacıyla gerçekleştirilen tek taraflı, çarpık ve bencil insan eylemi” olarak tanımlanmaktadır (Topçu, 2009, s. 17). “Amerikan Ulusal Çocuk İstismarı ve İhmal Merkezi’ne göre çocuk ve erişkin arasındaki temas ve ilişki, erişkinin ya da bir başkasının cinsel tatmini için kullanıldığında çocuğun cinsel olarak istismara uğradığı kabul edilmektedir” (Polat, 2007a, s. 47). İstismarda bulunan kişiler çocuğun tanımadığı biri olabileceği gibi sıklıkla çocuğun tanıdığı ya da yakın çevresinde yaşayan bir kişide olabilmektedir (Ovayolu vd., 2007). Cinsel istismarın temas içeren ve temas içermeyen olmak üzere iki türünden söz edilmektedir. Temas içeren cinsel istismar çocuğun cinsel amaçlı öpülmesi, çocuğun istismarcıya dokunmasının sağlanması ya da çocuğun istismarcıya mastürbasyon yapmaya, oral seks yapmaya zorlanması, cinsel haz sağlamak için çocuğa cinsel şiddet uygulanması, çocukla vajinal ya da anal birleşme, çocuğun fuhuş malzemesi yapılması şeklinde gerçekleşirken temas içermeyen cinsel istismar ise sözel istismar, teşhir ve röntgencilik şeklinde gerçekleşmektedir (Yalçın, 2011). Dünya Sağlık Örgütü de benzer olarak cinsel istismarın cinsel içerikli sözler söyleme, röntgencilik, teşhircilik, cinsel amaçlı dokunma ve cinsel birleşmeye zorlama gibi şekillerde gerçekleştiğinden bahsetmektedir (Çelik & İpçi, 2020).

Cinsel istismar bütün çocuk ve gençlerin karşılaşılabileceği istenmeyen bir durumdur (Aktepe, 2009). Ancak araştırmalar istismar riskini bireylerin yaş ve cinsiyet ile birlikte engellilik durumunun arttırdığını (Putnam, 2003) dolayısıyla Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha fazla risk taşıdıklarını göstermektedir (Kim, 2010; Yıldırım & Atbaşı, 2023). Zihin yetersizliği grubunda yer alan bireylerin ise toplum içerisinde cinsel istismar ve sömürüye karşı en savunmasız grup oldukları (Lumley & Miltenberger, 1997; Tharinger vd., 1990), cinsel istismara maruz kalma riskinin diğer gruplara kıyasla çok daha yüksek olduğu (Çelik & İpçi, 2020; Jones vd., 2012; Küçük, 2012) ve istismar durumunun genellikle ergenlik döneminde görüldüğü

vurgulanmaktadır (Çelik & İpçi, 2020). Çocukluk döneminde maruz kalınan cinsel istismar çocukta düşük benlik saygısı, anksiyete ve depresyon gibi oldukça geniş psikolojik sorunlara sebep olmaktadır (Aktepe, 2009; Lalor & McElvaney, 2010). Cinsel istismara uğrayan zihin yetersizliği olan bireylerin ise içe kapanma, kendine ya da karşısındakine zarar verme ve uygun olmayan cinsel davranışlarda bulunma gibi bazı davranışları sergilemelerine sebep olduğu belirtilmektedir (Sobsey, 1994). Bazı kaynaklar, zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara karşı sergiledikleri tepkilerin zihin yetersizliği olmayan bireylere göre daha ağır ve niteliksel yönden farklı olduğuna işaret etse de cinsel istismarın zihin yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkileri konusunda yapılmış çok sayıda çalışma bulunmamaktadır (Topçu, 2009).

Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara maruz kalmalarında bu bireylerin muhakeme ve yargılama yetilerindeki yetersizlik (Lumley & Miltenberger, 1997), sosyal beceri eksikliği (Watson, 1984), duygusal ve sosyal güvensizlik yaşama (Tang & Lee 1999; Tharinger vd., 1990), cinsel istismar ve cinsel eğitime ilişkin yetersiz bilgi ve beceriye sahip olma, kendilerini ve uygunsuz davranışları ifade etmede güçlük yaşamaları (Yalçın, 2011) gibi faktörler rol oynamaktadır (McCabe, 1993; Lumley & Miltenberger, 1997; Küçük, 2012). Cinsel eğitimi, cinsel bilgi ve beceri eksikliği ise cinsel istismara uğrama risk faktörleri arasında en çok dikkat çekenlerden biridir (Tang & Lee, 1999). Cinsel istismarın ne olduğunu bilen birey böyle bir durumda kendini korumaya çalışacak, koruyamadığı durumlarda bunu birine bildirme ve yardım isteme açısından da güçlenmiş olacağından dolayı istenmeyen bu durumun önlenmesine ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmak özellikle yaşları küçük olan bireylerin gelişimi için hayati önem taşımaktadır (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016). Dolayısıyla önleyici eğitim programları ile bireyin kendi vücudunun farkına varabilmesi, kendini tanıyabilmesi, cinsiyet, cinsel kimlik ve istismarı önlemeye yönelik kavramları ve becerileri içeren bir eğitim verilmesi cinsel istismarın önlenmesinde oldukça önem arz etmektedir (Karakartal, 2020).

Cinsel istismarı önleme becerisi, zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız ve güvenli bir yaşam sürdürebilmeleri için hayati önem taşıyan işlevsel bir beceridir ve güvenlik becerileri altında yer alan kendini koruma becerileri başlığı altında sınıflandırılmaktadır (Jang vd., 2016). Güvenlik becerileri ev, okul, işyeri ve/veya toplumsal ortamlarda güvenliği tehdit eden bir anda oluşan, umulmayan ve tehlike oluşturan durumları bireyin fark ederek uygun davranışları uygun bir sürede sergileyerek kişisel güvenliğini sağlaması gibi içinde hem psiko-motor hem de bilişsel farklı pek çok davranışı barındıran geniş bir beceri yelpazesinden oluşmaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019). Cinsel istismarı önleme becerisi her ne kadar güvenlik becerileri arasında yer alıyor olsa da sosyal beceriler içerisinde de bireyin kendi hakkını savunabilmesi hem olumlu hem de olumsuz duygularını ifade edebilmesi, uygun olmayan istekleri reddedebilmesi ve yardım isteyebilmesi gibi bireyin kendini koruyabilmesi için sahip olması gereken bazı becerilerin yer aldığı ve güvenlik becerileri ile örtüştüğü görülmektedir (akt., Çifci & Sucuoğlu, 2001). Dolayısıyla bireylerin güvenli bir hayat sürmeleri için anahtar niteliğinde olan kendilerini korumalarına hizmet edecek hem güvenlik hem de sosyal becerilerin zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılarak cinsel istismara karşı farkındalıklarını arttırmak ve cinsel istismar sayılabilecek durumları algılayabilmelerini sağlamak cinsel istismarın önlenmesine yönelik oldukça önemli bir stratejidir ve yaşamsal bir önem taşımaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019; Özbey, 2017). Ayrıca zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerini kullanarak gerçekleştirilen istismar olaylarının çoğunlukta olması bu bireylerin cinsel istismara karşı farkındalıklarını arttırmayı amaçlayan cinsel eğitime ilişkin programlara duyulan gereksinimi gözler önüne sermektedir (Çelik & İpçi, 2020). Dolayısıyla bu bireylerin farklı ihtiyaçları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış cinsel eğitim programlarına gereksinim duyulduğu ortadadır (Lumley & Miltenberger, 1997; McCabe, 1993).

Alanyazında cinsel istismarı önleme stratejilerinin okul temelli eğitim programları ile uygulanması gerektiği vurgulanmakta ve gelişmiş ülkelerde bu eğitim programları oldukça etkili şekilde uygulanmaktadır. Ancak ülkemizde çocukların cinsel istismara karşı farkındalık kazandırarak onları kendilerini koruyabilecek yeterlik kazanmalarını sağlayacak okul temelli cinsel istismarı önlemeye ilişkin programların uygulanmadığı ve yapılan araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Kemer & İşler-Dalgıç, 2021). Yurtiçinde yapılan araştırmalarda cinsel istismarın önlenmesine ilişkin geliştirilen programların çocuğun yaşına uygun cinsel bilgiyi edinmesi, kendi vücudunu tanıması, vücudunun özel bölgelerini ve bu bölgelere dokunulmaması gerektiğini bilmesi, iyi ve kötü dokunmayı ayırt edebilmesi, istismar durumunda bunu güvendiği birine anlatması, durumu gizlememesi gibi bazı becerileri kazandırma üzerine odaklandığı (Aktepe, 2009; Kemer & İşler-Dalgıç, 2021; Özbey, 2017) ve yapılan çalışmalarda genellikle bireylere cinsel istismarın ne olduğu, istismarcının farkına varmaları ve istismar durumunda kendilerini nasıl koruyabileceklerine ilişkin eğitim verildiği görülmektedir (Polat, 2007b). Geliştirilen programlarda bireylere cinsel istismar karşısında “hayır” diyerek reddetmek, ortamdan uzaklaşmak ve güvenilir birine durumu anlatmak gibi bazı becerilerin kazandırılarak kendilerini korumalarının

sağlanması hedeflenmektedir (Çakmak & Çakmak, 2013; Kim, 2010; Lumley & Miltenberger, 1997; Odacı, 2018; Wurtele, 2002).

Yapılan çalışmalarda istismar durumundan kaçınmak için cinsel istismarı önleme becerisinin uygun yöntem ve teknikler kullanılarak bireylere öğretilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Aktepe, 2009; Çeçen, 2007; Karakartal, 2020). Problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılan bilişsel süreç yaklaşımı, zihin yetersizliği olan bireylere sosyal durumlar karşısında olayları analiz etme sıraya koyma ve ayırt etme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir (Çifci & Sucuoğlu, 2003; Dağseven-Emecen, 2008; Vuran, 2013). Bu yaklaşımla bireye; ayırıcı belirgin sosyal uyarı tanımlama (sosyal kodlama), alternatif cevapları belirleyerek durum için en uygun cevabı seçme (sosyal karar verme), davranışı sergileme (sosyal performans) ve davranış sergilendiğinde etkililiğini değerlendirmeyi (sosyal değerlendirme) içeren dört aşamalı bir süreç öğretilmektedir (O'reilly vd., 2002). Bu yaklaşıma dayalı sosyal beceri öğretiminde bireye sosyal etkileşim örnekleri, çeşitli öyküler ve resimler sunulmakta, her öykünün başında ve sonunda neler yapılacağı aşamalar halinde özetlenmektedir. Yaklaşımın dört temel aşamasına göre öyküdeki olay analiz edilmektedir (Çifci & Sucuoğlu 2010). Bilişsel süreç yaklaşımıyla öğretimde öyküler ve öyküleri anlatan resimlerden, model olma, rol oynama ve prova etme tekniklerinden de faydalanılmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımı bireylerin karşılaştıkları problemi nasıl çözebileceklerine dair bir strateji kazandırmaktadır (Çifci, 2001). Cinsel istismar maruz kalınması istenmeyecek tehlikeli bir durum olduğu için bu becerinin öğretiminde farklı cinsel istismar durumlarını betimleyen öykü ve bunlara ait resimler kullanılarak öğretim yapılması uygun olmakla birlikte karşılaşılabilecek istismar durumlarında neler yapabileceklerine ilişkin problem çözme stratejisi kazandırmak cinsel istismarı önleme becerisinin edinimi için önemlidir (Miltenberger vd., 2015).

Alanyazında bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarını kullanarak farklı becerileri özel gereksinimli bireylere kazandırmayı amaçlayan bazı araştırmalar yer almaktadır (Anderson & Kazantzis, 2008; Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Jacobs vd., 2002; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Odacı, 2018; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Park & Gaylord-Ross, 1989; Sönmez, 2020). Ancak bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak cinsel istismarı önleme becerisini zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması hedeflenen herhangi bir araştırma olmadığı, bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak cinsel istismarı önleme becerisi arasında yer alan bazı sosyal ya da güvenlik becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması hedeflenen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008). Bu araştırmalardan Çifci'nin (2001) çalışmasında zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiş ve öğretimde öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimler kullanılmıştır. Araştırma sonunda tüm katılımcılar hedef beceriyi edinirken bir katılımcı beceriyi genelleyememiştir. Collet-Klinberg ve Chadsey-Rusch'in (1991) tarafından yürütülen çalışmada ise orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç katılımcıya yapılan eleştiri karşısında uygun tepki verme becerisi bilişsel süreç yaklaşımı ile kazandırılmış ve yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtiçi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarına yönelik gerçekleştirilen hem betimsel hem de deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Betimsel çalışmalarda annelerin çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimlerine ilişkin bilgi düzeyleri (Güldağ, 2022), annelerin çocuklarının cinsel kimlik gelişimine yönelik tutumları (Çerçi, 2013), annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeyi, görüşleri (Atbaşı, 2016; Zerey, 2019), öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumları (Akdemir & Sarı, 2019; Çorbacı-Serin vd., 2012), istismar yaygınlık oranları (Bulut & Karaman, 2018; Chen vd., 2004; Çelik & İpçi, 2020), cinsel eğitim uygulaması (Altınok, 2010), zihin yetersizliği olan bireylerin beden farkındalıkları (Aral & Özel, 2002), bireylerin cinsel istismar bilgisi ve kendini koruma beceri düzeyleri (Tang & Lee, 1999), cinsel istismarın yetişkinlik ilişkilerinde yarattığı problemler (Watson & Halford, 2010), fiziksel ihmal ve istismar ile davranış sorunları arasındaki ilişki (Eratay, 2000), zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel bilgi düzeyi ve istismarı algılama düzeyleri (Mandan-Sürücü, 2009) gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir.

Deneysel çalışmalara bakıldığında ise cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında yer alan bazı güvenlik ve sosyal becerilerin sosyal öykü, aşamalı yardımla öğretim, videoyla model olma, toplum temelli öğretim düzenlemesi gibi farklı yöntemlerle zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bireylere kazandırmayı hedefleyen çalışmaların da alanyazında yer aldığı görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Bassette vd., 2018; Haseltine & Miltenberger, 1990; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Lee & Tang, 1998; Lumley & Miltenberger, 1997; Miltenberger vd., 2013; Odacı, 2018; Süzer, 2015; Yektaoğlu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023). Farklı yöntem ve teknikler kullanarak tipik gelişim gösteren bireylere cinsel istismarı önleme becerisi kazandırmayı hedefleyen bazı çalışmalarında alanyazında yer aldığı görülmektedir (Çeçen-Eroğlu ve Kaf-Hasırcı, 2013; Yılmaz-Irmak vd., 2018).

Bu çalışmalar incelendiğinde Akmanoğlu'nun (2008) otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçma becerisini aşamalı yardımla öğretimi kullanarak videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesi ile öğrettiği görülmektedir. Bassette ve diğerlerinin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihin yetersizliği olan bireylere kaybolduklarında cep telefonu kullanma becerisi kazandırmayı hedefledikleri, çalışmayı katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile desenleyerek okul ve toplumsal bir alanda yürüttükleri görülmektedir. Çalışmada katılımcılara video modelle öğretim yöntemi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile kaybolma durumunda buldukları yerin resmini çekerek gönderme davranışları öğretilmiş ve araştırma sonunda tüm katılımcıların beceriyi öğrendiği ve farklı bir ortama genelleştirebildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Akmanoğlu'nun (2008) kötü niyetli kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine benzer olarak Girli ve Atasoy'un (2010) yine OSB tanılı bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile alay edilmeye basa çıkma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazandırdıkları görülmektedir. Kutlu (2016) OSB tanılı bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerini öğretmek amacıyla sosyal öykü yalnız sunumu ve sosyal öykünün video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliğini karşılaştırmıştır. Çalışmada bireylere yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma ile birlikte aynı zamanda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi öğretilmiştir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılan çalışma toplumsal ortam, okul ve ev ortamında çalışılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların becerileri kazandıkları ve farklı kişilere genelleştirebildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Küçük (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma hem zihin yetersizliği olan birey hem de ebeveynlerine yönelik iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hem ebeveyn hem de çocuklarının cinsel istismardan korunma konusundaki bilgi düzeylerini arttırmak amacıyla bir program hazırlanmış ve bu program ile vücudun özel bölgeleri, uygun olan ve olmayan dokunma, cinsel istismara karşı "hayır" deme, cinsel istismar durumunu birine anlatma ve yabancılara karşı sınır koyma gibi bazı beceriler resimli hikâyeler ve rehber kitaplar kullanarak ebeveyn ve çocuklarına kazandırmıştır. Odacı (2018), çalışmasında cinsel istismara karşı "hayır" deme, cinsel istismar durumunu birine anlatma becerilerini öğretmek amacıyla bir cinsel istismardan korunma öğretim programı hazırlamıştır. Program ile bireylere yakın çevresini tanıma, güvenilir olan ve olmayan kişileri ayırt etme, kendisine dokunmasına izin verilebilecek meslek elemanlarını ayırt etme, iyi ve kötü dokunmayı ayırt etme gibi bireyin kendisini istismara karşı koruması için gerekli davranışlardan oluşan 12 madde öğretilmiştir. Süzer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yine OSB tanılı üç bireye cinsel istismarı önleme becerisinin sosyal öykü yöntemi ile öğretildiği görülmektedir. Araştırmada katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin kullanılmıştır. Becerinin öğretimi çoklu örnekler yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş ve katılımcıların istismardan korunma becerisini farklı kişilere, ortamlara ve istismar girişimlerine genellemeleri öğretilmiştir. Yektaoğlu-Tomgüshan (2018), araştırmasında zihin yetersizliği olan bireylere vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, özel vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, hislerini tanıma, kişisel alan sınırlarını öğrenme ve 'hayır' deme, 'güvenlik ağı' nedir ve güvenilir olan ve olmayan durumları öğrenme, erken uyarı işaretlerini tanıma, iyi ve kötü sınırlar arasındaki farkı bilme gibi kavram ve beceriler yedi oturum olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme eğitim programı ile ileri zincirleme yöntemine göre öğretmiştir. Öğretim resimli kartlar, posterler, olay anlatım kartları gibi araç gereçler kullanılarak sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma gibi teknikler ile gerçekleştirmiştir. Küçük (2012) çalışmasına benzer şekilde Yıldırım ve Atbaşı'nın (2023) çalışmasında da özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin ihmal ve istismar konusunda bilgi düzeylerini arttırmak amacıyla bir aile eğitimi programı hazırlanmıştır. Aile eğitimi oturumlarıyla ailelere ihmal ve istismarın ne olduğu, ihmal ve istismar kavramları arasındaki ayrımın nasıl yapıldığı, ihmal, istismar ve istismar türlerinin göstergeleri, çocuk üzerindeki etkileri, ihmal ve istismarı yaşayan çocukla nasıl iletişim kurulacağı, ihmal ve istismarın nasıl önlenilebileceği ile ilgili kazanımların sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında çocuğu cinsel istismardan korumak için hangi eğitimlerin verilmesi gerektiği (hayır deme becerisi, özel bölgelerin eğitimi, sır saklanmaması, kişisel alan ve koruması, yardım isteme öğretimi, iyi dokunma-kötü dokunma arasındaki farkın öğretimi, güven çemberi öğretimi) konularına yer verilmiştir. Araştırma sonunda ailelerin bilgi düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise Ünlü'nün (2020) yaşları 10-16 arasında olan hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç kız öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada sunulan teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitiminin etkililiğinin değerlendirildiği görülmektedir. Araştırma sonunda tüm katılımcılar bilgi düzeyi kapsamında özel bölge adlarını, çamaşırlarını çıkarabilecekleri yerleri ve iyi-kötü dokunuşu; beceri düzeyi kapsamında ise "hayır" deyip uzaklaşmayı ve durumu güvenilir birine rapor etmeyi öğrendiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca tüm katılımcıların öğretim oturumları sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra hedef bilgi ve becerileri korudukları ve farklı araç, ortam ve kişilere genelledikleri görülmüştür.

Özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmaların yanı sıra tipik gelişim gösteren bireylere cinsel istismarı önleme becerisinin öğretildiği bazı çalışmalarda alanyazında yer almaktadır. Çeçen-Eroğlu & Kaf-Hasırcı (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada cinsel istismarı önleme psiko-eğitimi programı hazırlanmış ve ilkökul

dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya 36 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda eğitim programının dördüncü sınıflar üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin sekiz hafta sonrasında devam ettiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yılmaz-Irmak ve diğerlerinin (2018) çalışmasında ise 5 yaşındaki okul öncesi çocuğa cinsel istismardan korunma becerisi öğretilmiştir. Çalışmada “Mika ile Kendimi Korumayı Öğreniyorum” adlı bir cinsel istismarı önleme programı kullanılmıştır. Program ile duyguları tanıma, vücudun özel bölgelerini tanıma, iyi ve kötü dokunuşları ayırt etme ve kötü dokunuş durumlarında doğru tepki verme, iyi ve kötü sırtı ayırt etme ve kötü sırtların bir yetişkine anlatılması şeklinde çocuğa kendi koruma tepkilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Öğretim boyama yapma, şarkı söyleme ve rol canlandırma gibi faaliyetlerle etkileşimsel biçimde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda Mika adı verilen bir bebek kullanılmıştır. Araştırma 200 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve ön test-son test kontrol grublu, yarı deneysel bir desen kullanılmıştır.

Özel gereksinimli bireylere verilen eğitim hizmetlerinde bireyi toplumla bütünleştirecek bilgi ve beceri kazandırmak aynı zamanda toplum içinde o bireyin güvenli bir şekilde yaşam sürmesini sağlamak ve dolayısıyla hem bireyin hem de ailesinin yaşam kalitesini arttırmak amaçlanmaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019). Zihin yetersizliği olan bireylerin toplum tarafından kabul edilen doğru cinsel davranışlar sergileyebilmeleri, uygun olan ve uygun olmayan cinsel içerikli davranışları ayırt ederek cinsel istismara karşı farkındalık kazanmaları, cinsel istismara maruz kalma durumunda kendilerini koruyabilmelerini sağlamak amacıyla cinsel istismarı önleme kapsamında yer alan çeşitli güvenlik ve sosyal becerilerin bu bireylere öğretilmesi sadece bu bireylerin toplumsal yaşama daha güvenli ve bağımsız şekilde katılımına katkı sunmakla kalmayarak aynı zamanda ailenin de yaşam kalitesini arttırdığından dolayı oldukça büyük önem arz etmektedir.

Cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılması zihin yetersizliği olan bireyler için hayati bir önem taşıyor olmasına rağmen alanyazında cinsel istismarın önlenmesi kapsamında sayılabilecek farklı güvenlik becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılmasını amaçlayan sınırlı sayıda çalışma yer aldığı (Bassette vd., 2018; Küçük, 2012; Odacı, 2018; Sönmez, 2020; Süzer, 2015; Yektaoğlu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023), zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile cinsel istismarı önleme becerisinin öğretildiği herhangi bir çalışma yer almadığı görülmektedir. Bunun yanında alanyazında farklı güvenlik ve sosyal becerin bilişsel süreç yaklaşımı ile zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere öğretildiği sınırlı birkaç çalışma bulunmaktadır (Çıfci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Gırlı & Atasoy, 2010; Sönmez, 2020). Dolayısıyla alanyazında önemli bir açık yer almakta ve bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini edinmeleri üzerine etkisi nedir?
2. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı önleme becerisini genelleyebilmeleri üzerine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisi kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bu model bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği bir araştırma modelidir ve yoklama evresi ve en az üç ortamda yinelenen uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırmacı yoklama evrelerini tam olarak zaman düzenleyeceğini araştırma öncesinde belirler ve daha sonra tekrar planlama yapmasını gerektirmez (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programıdır. Bağımlı değişkeni ise zihin yetersizliği olan katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisini (“hayır” demek, “ortamdan uzaklaşmak” ve “güvendiği birine durumu anlatmak” olmak üzere üç korunma becerisini) öğrenme düzeyidir. Araştırmanın deneysel kontrolü, öğretim yapılan katılımcının öğretimden sonra başlama düzeyi oturumundaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan katılımcıların ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına yakın performans sergilemeleri ile kurulmuştur.

Bu çalışmada iç geçerliği etkileyen katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcı kaybı, olgunlaşma, dış etmenler ve ölçme gibi bazı etmenleri kontrol altına almak amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Özellikle dış etmenler,

olgunlaşma, ölçme gibi iç geçerliği tehdit eden etmenler modelde uygulamanın art-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesi nedeniyle kolayca fark edilip kontrol altına alınmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcı kaybını önlemek amacıyla ön koşul becerileri karşılayan öğrenciler arasından sağlık sorunu ve okula devam sorunu olmayan birbirinden bağımsız üç farklı katılımcı ve bir yedek katılımcı belirlenmiştir. Bu katılımcıların fizyolojik, duyuşsal ya da bilişsel olarak büyüme ya da olgunlaşma göstermesi araştırmanın bağımlı değişkenini etkileyecek bir etmen olmasından dolayı araştırma kısa bir süre içerisinde tamamlanarak bu durum kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaya katılan katılımcıların uyarılara ve sürece alışmalarını sağlamak amacıyla her oturum öncesinde katılımcılarla kısa bir sohbet edilmiştir. Katılımcıların uygulama sırasında birbirlerini gözleyemeyecekleri bir sınıf ortamında uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, devam ettikleri devlet okulu dışında, herhangi bir özel özel eğitim okulundan eğitim almadıkları için becerinin öğretilme olasılığı olmadığından dış etmenlerin kontrol altına alındığı düşünülmüştür. Ölçme etmenini kontrol altına alabilmek için ise araştırmanın tüm evrelerinde yansız olarak belirlenen oturumlarda hem gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde ön koşul becerileri aranmış ve buna göre katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada cinsel istismarı önleme becerisi her katılımcı ile aynı sınıf ortamında çalışılmıştır. Bağımlı değişkenin işlevsel tanımlanması, veri kayıt tekniği ve bu kaydı gerçekleştirebilmek üzere kullanılacak olan araç gereçlerin belirlenmesi araştırmanın yinelenebilirliği açısından önemli olduğundan işlevsel tanım dikkatle yapılmış ve bağımsız değişkenin işlevsel tanımlanması çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından da yinelenebilecek açıklıkta olmasına özen gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma eğitimi alan 12-14 yaş aralığında olan zihin yetersizliği bulunan üç kız öğrencidir. Katılımcıların seçiminde iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilme, dinlediği ya da okuduğu bir metni anlatabilme, dinlediği ya da okuduğu bir metin ile ilgili sorulara cevap verebilme, öğretilmesi hedeflenen beceride yetersiz olma önkoşulları göz önüne alınmış ve bu önkoşulları karşılayan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Kazandırılması hedeflenen cinsel istismarı önleme becerisi ergenlik çağındaki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara daha fazla maruz kalabileceği düşünüldüğünden katılımcıların yaşları 12-14 arası zihin yetersizliği olan öğrenciler arasından seçilmesine karar verilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının bilişsel beceri ve dile dayalı olmasından dolayı da katılımcıların yönergeleri takip edebilmeleri, az da olsa okuma yazma becerisine sahip olmaları koşulu konulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, katılımcıların velilerinden yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın verileri Ocak 2020'den önce toplandığı için etik kurul raporu alınmamıştır.

Katılımcıların ön koşul beceriye sahip olup olmadığına karar verebilmek için, öğretmenler ve katılımcılarla oturumların yapılacağı kaynak odada ön görüşme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için öncelikle sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda okulda cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi için uygun olduklarını düşündükleri, ön koşul becerileri karşılayan 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırma uygulamasına dâhil kız öğrencileri arasından dört katılımcı (Biri yedek katılımcı) belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinin ardından bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle ve aile bireyleri ile görüşülmüş ve öğrencilerin okulda ya da okul dışında daha önce cinsel istismar ile ilgili herhangi bir cinsel eğitim almadıkları öğrenilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Tamısı
Ayşe	Kız	14	8/B	Zihin yetersizliği
Fatma	Kız	14	7/C	Zihin yetersizliği
Oya	Kız	12	7/A	Zihin yetersizliği

* = Katılımcı adları değiştirilmiştir.

Ortam

Bu çalışmanın başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme oturumlarını kapsayan uygulama kısmı okul yönetiminin uygun gördüğü kaynak odada gerçekleştirilmiştir. Kaynak oda yaklaşık 12 metre kare büyüklüğündedir. Odada katılımcı ve uygulamacının kullanabileceği iki sandalye, bir masa ve bir kitaplık bulunmaktadır. Masa odanın ortasına yerleştirilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı karşılıklı olacak şekilde masanın iki kenarına sandalyeyi konumlandırarak oturmuşlardır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden; ortamda bir video kamera da bulundurulmuştur. Katılımcıların ses ve görüntülerinin alınabilmesi için velilerinden yazılı izin alınmıştır. Bu ortamda yer alan diğer eşyalar, öğretim sırasında katılımcının dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretim programı hazırlanmış ve bu programa dayalı ölçüt bağımlı ölçü araçları yoluyla veriler toplanmıştır.

Bilişsel Süreç Yaklaşımına Göre Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Programının Hazırlanması

Hedef Becerinin Belirlenmesi. Öğretilmesi hedeflenen becerinin belirlenmesinde öncelikli olarak alanyazın incelenmiş ve zihin yetersizliği olan bireylerin ve ailelerinin cinsel gelişim konusunda gereksinimleri dikkate alınmıştır. Zihin yetersizliği olan çocuğa sahip aileler ve bu çocukların öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ergenlik döneminde bulunan zihin yetersizliği olan bireylerin bedensel değişimle birlikte cinsel istismarla karşılaşma risklerinin arttığı ve bu çocukların böyle bir durumla baş edebilme becerisine sahip olmadıklarına ilişkin yaşadıkları kaygıyı ifade ettikleri belirlenmiştir. Aile ve öğretmenler ergenlik dönemine girmiş olan bu çocuklara, değişmeye ve dikkat çekmeye başlayan bedenleri, cinsel gelişim, cinsellik ve cinsel istismar gibi konuları nasıl anlatmaları ve onlara nasıl davranmaları gerektiğini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda cinsel istismarı önleme becerisinin kaynaştırma eğitimi alan zihin yetersizliği olan bireyler için oldukça gerekli olduğu düşünülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda katılımcılara “hayır” diyerek istismar durumuna karşı çıkma, ortamdaki uzaklaşma ve güvendiğine birine istismar durumunu anlatma becerileri kazandırılarak cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi hedeflenmiştir. Bu davranışların kazandırılmasıyla nihai hedef olan cinsel istismarı önleme becerisi edindirmek amaçlanmıştır. Hedef davranışların ve becerinin öğretimi için öykü ve resimlerin hazırlanması aşamasına geçilmiştir.

Öykü ve Resimlerin Hazırlanması. Programın hazırlanmasında öncelikle cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programında kullanılmak amacıyla cinsel istismarı betimleyen öyküler hazırlanmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim ve yoklama evreleri verilerini toplamada kullanmak üzere dört öykü, genelleme evresi verilerini toplamada kullanmak üzere ise farklı dört öykü olmak üzere toplam sekiz öykü hazırlanmıştır. Öykülerin hazırlanma sürecinde toplam 14 öykü yazılmış, uzman görüşleri doğrultusunda bu öyküler arasından hedef becerinin öğretimine en uygun olan sekiz öykü seçilmiştir. Bu öyküler oluşturulurken zihin yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarına uygun olmasına, öykülerin kısa cümlelerden oluşması ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen öyküler biri katılımcılarla aynı okulda, diğeri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan farklı bir okulda görev yapmakta olan iki Türkçe öğretmene gönderilerek uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. Öğretmenlerden gelen geri dönütler doğrultusunda öykülere son şekli verilmiştir. Öykülerin yazılmasında cinsel istismar türlerinin (röntgencilik, teşhir, sözel istismar, temas içeren istismar) her birinin yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Öykülerin çoğu katılımcıların tanımadığı kişilerle daha fazla bir arada olabilecekleri ortamlar düşünülerek temas içeren ve temas içermeyen cinsel istismar türlerine göre hazırlanmıştır. Öykülerde kullanılan ortam ve istismar türleri Tablo 2’de yer almaktadır. Bu ortamlara karar verilme aşamasında ebeveynlerle görüşülmüş ve çocuklarının günlük yaşamda bulunma ihtimali yüksek olan ortamlara ilişkin bilgi alınmış ve bu ortamlar göz önünde bulundurularak öykülerde yer alan ortamlara karar verilmiştir.

Tablo 2

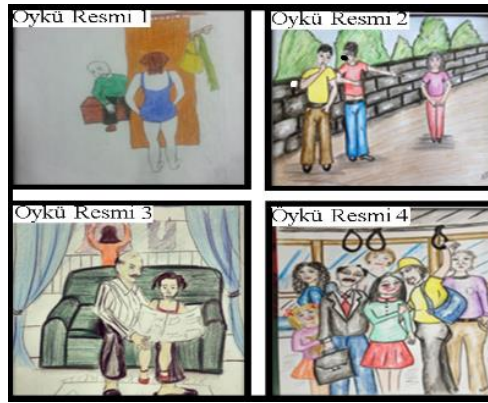
Öykülerde Kullanılan Ortam ve İstismar Türleri

Öykü	İstismar türü	Ortam
1	Röntgencilik	Yüzme salonunun soyunma kabini
2	Sözel istismar	Sokak
3	Temas içeren	Arkadaş/komşu evi
4	Temas içeren	Toplu taşıma aracı
5	Röntgencilik	Plajda duş
6	Temas içeren	Bakkal
7	Temas içermeyen	İnternet kafe
8	Temas içeren	Alışveriş merkezi

Öyküler hazırlandıktan sonra her öyküyü betimleyen resimler 20x30 cm ebatlarındaki resim kâğıdına renkli olarak çizdirilmiştir. Hazırlanmış olan öykü ve bu öyküleri betimleyen resimlerin hedef beceriye uygunluğu özel eğitim alanında çalışan üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve uygun olduğuna karar verilmiştir. Öğretim süreci ve yoklama evresinde kullanılan öyküler Tablo 3’te, öykülere ait resimler ise Şekil 1’de verilmiştir.

Tablo 3*Öğretim Süreci ve Yoklama Evresinde Kullanılan Öyküler*

- Öykü 1: Elvan yüzme kursuna gider. Yüzme kursunun soyunma odasında mayosunu giyerken odaya tanımadığı bir kişi girer. Elvan kabin perdesini tam çekmediği için tanımadığı kişinin oturduğu yerden onu izlediğini görür.
- Öykü 2: Elif evlerinin yakınındaki bakkala gitmek için evden çıkar. Bakkala doğru yürürken karşı kaldırımda yürüyen genç erkekler ona bakarak “Güzel kız, nereye gidiyorsun? Birlikte biraz gezelim mi” derler.
- Öykü 3: Banu’nun annesi alışverişe gitmek için Banu’yu arkadaşının evine bırakır. Banu’nun annesinin arkadaşı balkonda çamaşır asarken, eşi “Banu gel sana gazete okuyayım” der ve Banu’yu kucağına oturtur. “Bak ne güzel resimler var değil mi?” diyerek gazetede ki bayan resimlerini gösterir ve Banu’nun bacaklarına elleriyle dokunmaya başlar.
- Öykü 4: Kader ablası ile otobüse biner. Otobüs çok kalabalıktır. Kader ve ablası ayakta durmak zorunda kalırlar. Kader’in yanındaki tanımadığı bir kişi kalabalıktan faydalanıp Kader’e iyice sokulur ve Kader’in kalçasına dokunmaya başlar.

Şekil 1*Öğretim Süreci ve Yoklama Evresinde Kullanılan Öykülerin Resimleri*

Öğretim Programının Hazırlanması. Cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi, bilişsel süreç yaklaşımına göre yapılmıştır. Bu yaklaşım göz önünde bulundurularak öğretim planı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda beceri öğretimi için aşamalar bulunmaktadır. Bunlar; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamalarıdır. Bilişsel süreç yaklaşımında becerileri bireylere tek tek öğretmek yerine bireye bu aşamaları öğretmek bütün becerilerde kullanılması sağlanmaktadır.

1. Sosyal kodlama aşamasında bireye sunulan öykü ve resimdeki durumu (hedef becerinin gerçekleştirilebileceği durum) ve öyküdeki sosyal ortamı betimleyebilmesi için bireyin kendisine “Ne oldu?” sorusunu sorması ve yanıtlanması beklenmektedir.
2. Sosyal karar verme aşamasında, sosyal kodlama aşamasında betimlenmiş olan durumda bireyin ne gibi tepkilerde bulunabileceğine dair alternatif yollar belirleyebilmesi için bireyin kendisine “Neler yapabilirim?” sorusunu sorması ve yanıtlanması beklenmektedir.
3. Sosyal performans aşamasında bireyin kendi belirlediği alternatif yollar arasından en doğru olanı yani öğretilmesi hedeflenen davranışı seçmesini sağlamak için bireyin kendisine “Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorması ve yanıtlanması beklenmektedir.
4. Sosyal değerlendirme aşamasında, bireyin ortama, duruma en uygun davranışta bulunup bulunmadığı üzerinde durulmakta ve bireyin kendisine “Sonuçta ne olur?” sorusunu sorması ve yanıtlanması beklenmektedir.

Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının (ÖBÖA) Hazırlanması. Araştırmanın verilerini toplamak için ÖBÖA hazırlanmıştır. Hedef becerinin öğretimi bilişsel süreç yaklaşımına göre yapılacağından dolayı kayıt formu her bir öyküye uyarlanarak her bir öykü için ayrı veri kayıt formu oluşturulmuştur. Bu formlarda yaklaşımın dört aşamasında (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) katılımcılara yöneltilen sorular (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?) ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları ve soruya verilen doğru ya da yanlış tepkinin işaretleneceği değerlendirme bölümü yer almıştır. Oluşturulan bu formlar özel eğitim alanında çalışan üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve geri dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Her bir

öykünün içeriğine göre uyarlanmış bu formlar başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinin verilerini toplama kullanılmıştır.

Ödülün Belirlenmesi. Katılımcılar için pekiştireç belirlemek amacıyla katılımcıların öğretmenleriyle görüşülmüş ve sevdiği yiyecek içecek, nesne ve etkinliklerin yer aldığı bir pekiştireç listesi hazırlanmıştır. Bu listede çikolata, çips, muz, top oynama, resim yapma, fotoğraf çekme, saç tokası, kalem ve renkli kağıtlar gibi farklı ödüller yer almaktadır. Üç katılımcının ilgisi fotoğraf makinesine yoğunlaştığından ödülün öğretim sonunda katılımcının kendi fotoğrafının ya da istediği bir kişiyle birlikte fotoğrafının çekilmesi olmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğretim tamamen bittiğinde ise çekilen resimlerin bastırılarak katılımcılara verileceği belirtilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulama süreci, başlama düzeyi öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinden oluşmaktadır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulama sürecini oluşturan başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinin her birinde izlenen süreç ayrıntılı şekilde aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

Başlama Düzeyi (Öğretim Öncesi Performans Düzeyi) Evresi

Katılımcıların hedef beceriye ilişkin performans düzeyini belirleyebilmek amacıyla öncelikle tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üç oturum başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Bu evrede uygulamacı katılımcı ile karşılıklı şekilde oturarak oturum süresince neler yapacaklarını kısaca katılımcıya açıklamış ve hazır olup olmadığını sormuştur. Katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde önce her bir öyküye ilişkin öykü resimlerini katılımcının önüne masaya koyarak incelemesini istenmiştir. Ardından ilk öykü resmini katılımcının önünde bırakarak diğer resimleri kaldırmış ve ilk resme ait olan öyküyü okumuştur. Katılımcının bilişsel süreç yaklaşımında yer alan basamakları izleyerek dinlediği öykü ile ilişkili olarak kendisine sorulan soruların yanıtlarını vermesi beklenmiştir. Başlama düzeyinde katılımcıların kendi kendilerine soru sorma becerisine henüz sahip olmamaları nedeniyle sorular uygulamacı tarafından sorulmuş ve katılımcılardan sadece yanıt vermeleri beklenmiştir. Sorulan soruya katılımcının yanıt vermesi için uygulamacı biraz beklemiştir. Katılımcı beklenen yanıtı verirse başlama düzeyi veri toplama formunda yer alan ilgili basamağa “doğru” (+), vermezse ya da tepkisiz kalırsa “yanlış” (-) olarak kaydetmiştir. Birinci öykünün veri kaydı tamamlandığında uygulamacı öykü resmini katılımcıdan alarak ikinci öykü resmini vermiş ve ilk öykü için izlenen süreci tekrarlamıştır. Tüm öyküler aynı süreç izlenerek katılımcıya sunulmuş ve başlama düzeyinin verileri toplanmıştır. Oturum tamamlandığında katılımcıya katılımı için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır. Her bir oturumun sonunda uygulamacı dört öykünün her biri için sorulması ve yanıtlanması gereken sorulara katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısı, toplam soru sayısına bölünerek katılımcının o öykü için elde ettiği doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama her bir öykü için yapılmıştır. Daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu temsil eden yere kaydedilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü katılımcıda başlama düzeyi aşamasında art arda en az üç kararlı nokta elde edildiğinde, öğretim programına katılan ilk katılımcı ile öğretim süreci evresine geçilmiştir.

Öğretim Süreci Evresi

Öğretim oturumlarında beceriyi öğretmek amacıyla başlama düzeyi evresinde kullanılan aynı dört resim ve öykü kullanılmıştır. Uygulamacı öncelikle öğretilmesi hedeflenen beceriyi kısaca açıklayarak neden önemli olduğunu anlatmıştır. Birinci öyküden başlanarak sırasıyla tüm öykü resimleri katılımcıya gösterilmiş ve incelemesi sağlanmıştır. İlk öyküye ait resim katılımcıya verilmiş ve direk resimler kaldırılmıştır. İlk öykü uygulamacı tarafından katılımcıya okunmuştur. Daha sonra öykülere ait soruların uygulamacı tarafından sorularak yanıtlarını da yine kendisinin verdiği model olma aşamasına geçilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarına dayalı olarak hazırlanmış olunan öğretim süreci veri toplama formunda bulunan soruları uygulamacı önce kendi kendisine sesli olarak sormuş ve beklenen yanıtları kendisi sesli olarak vermiştir. Uygulamacı katılımcıya bu şekilde model olduktan sonra, “şimdi sıra sende” diyerek katılımcının aşamaları izleyerek aynı soruları sırasıyla kendi kendisine sormasını ve beklenen yanıtları vermesini sağlamıştır. İlk oturumlarda katılımcılar soruları hatırlamada güçlük yaşadıklarında soruları hatırlamaları için “ilk sorumuz neydi? Evet ilk sorumuz ‘Ne oldu?’ Bu soruyu sormamız gerekiyor.” gibi cümlelerle katılımcılara sözel yardımda bulunulmuş ancak değerlendirmede (-) olarak kaydedilmiştir. Ayrıca ilk oturumlarda katılımcıların soruları hatırlamalarını sağlamak amacıyla “haydi önce sorularımızı tekrar edelim” diyerek soruları ezberlemeleri sağlanmıştır. Katılımcının doğru yanıtlarında sözel olarak pekiştirilmiştir. Katılımcının verdiği yanıtlar ilgili forma kaydedilmiştir. Aynı aşamalar sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü öyküler içinde tekrarlanmıştır. Tüm öykülerin öğretimi tamamlandıktan sonra “afetin, bravo, harikasın, çok güzel çalıştın” gibi sözler kullanarak ya da daha önceden belirlenmiş olan ödülü sunularak katılımcı

pekiştirilmiştir. Her bir oturumun sonunda uygulamacı, her bir öyküye ait veri kayıt formunu incelemiştir. Katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısını toplam soru sayısına bölerek katılımcının o oturumunda elde ettiği doğru tepki yüzdesini hesaplamıştır. Uygulamacı daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelерinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu simgeleyen yere kaydetmiştir. Birinci katılımcı belirlenen başarı ölçütüne ulaştığı zaman, öğretim süreci evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üç oturum yoklama evresi düzenlenmiştir. Her bir öğretim oturumu yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları hafta içi her gün 09:00-17:00 saatleri arasında iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

Yoklama Evresi

Araştırmada üç yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci yoklama evresi birinci katılımcının, ikinci yoklama evresi ikinci katılımcının, üçüncü yoklama evresi ise üçüncü katılımcının öğretim süreci evresinin tamamlanmasının hemen ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılmıştır ve her bir evrede en az üç oturum kararlı veri elde edene kadar devam edilmiştir. Öğretim süreci evresini tamamlanmış olan katılımcılardan yoklama verisi toplanırken, öğretim süreci oturumlarına ilişkin verilerin toplanmasında izlenen süreç izlenmiş ve elde edilen veriler öğretim süreci evresi için hazırlanan veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Öğretim süreci evresini tamamlamamış olan katılımcılarla yoklama verisi toplanırken ise başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiş ve veriler başlama düzeyi evresi için hazırlanan veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Yoklama evresinin her bir oturumu sonunda uygulamacı, her bir öyküye ait veri kayıt formunu incelemiştir. Katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısını toplam soru sayısına bölerek katılımcının o oturumunda elde ettiği doğru tepki yüzdesini hesaplamıştır. Uygulamacı daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelерinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu simgeleyen yere kaydetmiştir.

Genelleme Evresi

Genelleme evresinde öğretim süreci evresinde kullanılan öykü ve resimlerden farklı olan dört öykü ve bu öykülere ait resimler kullanılmıştır. Elde edilen veriler genelleme evresi veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Son yoklama verilerinin toplanmasının ardından, üç oturum arka arkaya genelleme verisi toplanmıştır. Genellemeye ilişkin verilerin toplanmasında öğretim süreci evresinden farklı olarak uygulamacı, bilişsel süreç yaklaşımında yer alan dört aşamaya model olmamıştır. Katılımcılara sadece yeni resimler gösterilerek, öykü okunmuş “sen resimdeki (öykü kahramanının ismi söylenerek) kişinin yerinde olsaydın ne yapardın?” yönergesi verilmiştir. Katılımcının bilişsel süreç yaklaşımında yer alan basamakları izleyerek soruları (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?) kendi kendine sorması ve yanıtlarını vermesi beklenmiştir. Eğer, katılımcı bir aşamada soruyu sormada ya da yanıtlamada zorlanmışsa, uygulamacı katılımcının o aşamayı geçebilmesi için “şimdi kendine ne oldu sorusunu sorman gerekiyordu değil mi?”, “peki sen olsaydın ne yapardın haydi bir düşün” gibi sözlerle sözel olarak yardımcı bulunmuş ancak bu yanıt (-) olarak veri kayıt formunda yer alan ilgili basamağa kaydedilmiştir. Katılımcının doğru tepkileri ise ilgili basamaklara (+) olarak kaydedilmiştir. Her bir oturumda dört öykü ve bu öykülere ait resimler kullanılmıştır. Her bir oturumu sonunda uygulamacı, her bir öyküye ait veri kayıt formunu incelemiştir. Katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısını toplam soru sayısına bölerek katılımcının o oturumunda elde ettiği doğru tepki yüzdesini hesaplamıştır. Uygulamacı daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelерinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu simgeleyen yere kaydetmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi kapsamında, güvenilirlik analizi yapılmış ve sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Cinsel istismarı önleme becerisinin bilişsel süreç yaklaşımı ile öğretim çalışması sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

Güvenirlik Analizi. Bu araştırmada hem gözlemciler arası güvenilirlik (bağımlı değişken güvenilirliği) hem de uygulama güvenilirliği (bağımsız değişken güvenilirliği) verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplamak amacıyla, tüm uygulama video kaydı altına alınmıştır. Araştırmanın hem gözlemciler arası hem de uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim alanı zihin engelliler öğretmenliğinden mezun ve zihin engelliler öğretmenliği yapan bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Bu kişiye uygulama ile ilgili bilgi verilmiş ve bu kişinin uygulama videolarını izleyerek veri toplama formuna kaydetmesi sağlanmıştır. Katılımcının tüm evrelerdeki oturum sayılarının yüzde 30'unun video kayıtları izlenerek veri toplama formuna kaydedilerek hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla uygulamacının ve video kayıtlarını izleyerek kaydeden gözlemcinin kayıtlarından elde edilen veriler “görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülüyle

hesaplanarak beceri için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik yüzdelerinin %80 üzerinde olduğundan yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

	Ayşe	Fatma	Oya
Güvenirlik ortalaması	%95	%99	%94

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek üzere ise uygulama güvenilirlik verileri toplanmış ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla her bir katılımcıyla yapılan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim oturumları videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, uygulamacı tarafından hazırlanan 11 maddelik öğretim programı uygulama güvenilirliği veri toplama formu ile toplanmıştır. Yansız atama yoluyla belirlenen öğretim oturumları gözlemci tarafından izlenmiş ve uzman ilgili veri toplama formuna işaretlemesi sağlanmıştır. “Uygulama güvenilirliği katsayısı, gözlemlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması” ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın uygulamacı güvenilirlik yüzdelerinin yüksek olduğundan (Tablo 5) uygulamacının hazırladığı sosyal beceri programını planladığı şekilde uyguladığını göstermiştir.

Tablo 5

Uygulama Güvenirliği Verileri

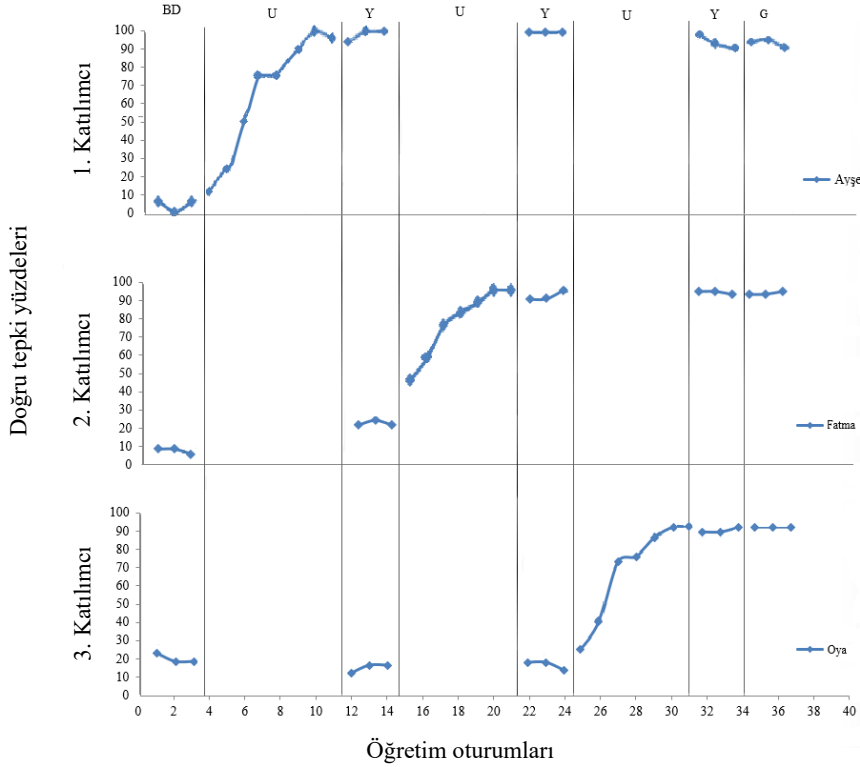
	Ayşe	Fatma	Oya
Güvenirlik ortalaması	%97	%95	%96

Sosyal Geçerlik. Zihinsel yetersizliği olan katılımcılara kazandırılması hedeflenen cinsel istismarı önleme becerisinin çalışmanın katılımcıları için önemine ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu verileri toplamak için bir sosyal geçerlik formu oluşturulmuştur. Soru hazırlanırken iki uzmandan görüş alınmış ve sorunun uygun olduğuna yönelik olumlu görüş alınmıştır. Bu formda öğretmen görüşlerini almaya yönelik “Çalışmanın katılımcı üzerinde yarattığı etkiye ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek sorulmuştur.

Bulgular

Araştırmada zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımıyla cinsel istismarı önleme becerisini edindirmek amacıyla bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak bir öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla üç zihin yetersizliği olan katılımcıya kendilerini cinsel istismardan koruyabilmeleri için cinsel istismarı önleme becerisi öğretilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının cinsel istismarı önleme becerisini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 2’de yer alan grafikte sunulmuştur.

Şekil 2’de yer alan grafik incelendiğinde araştırmaya katılan üç katılımcıya ait grafiğin öğretim sunulma sırasına göre verildiği görülmektedir. Her bir katılımcının grafiğinde katılımcıya ait başlama düzeyi (BD), öğretim süreci (U), yoklama (Y) ve genelleme (G) evrelerinde gerçekleştirilen oturumlardan elde edilen veriler yer almaktadır. Aşağıda her bir katılımcının grafiğinde yer alan verilere ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

Şekil 2*Katılımcılara Ait Veri Grafiği***Birinci Katılımcıya Ait Bulgular**

Araştırmanın birinci katılımcısı olan Ayşe'nin başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine yönelik sorulara ortalama %7 doğrulukta yanıtladığı görülmektedir. Ayşe'nin başlama düzeyi evresinde üç oturum ard arda kararlı nokta elde edildiğinden dolayı Ayşe ile cinsel istismarı önleme becerisi programının öğretim süreci evresine geçilmiştir. Öğretim evresinde Ayşe ile toplam sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Ayşe'den öğretim oturumlarında bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasına ait soruları kendi kendisine sorması, sorulara uygun yanıtlar vermesi beklenmiştir. Öğretim süreci evresinin ilk oturumunda Ayşe'nin ortalama %11 doğrulukta soruları yanıtladığı, son öğretim oturumunda ise ortalama %97 doğrulukta soruları yanıtladığı ve öğretim evresinde yer alan son üç oturumun %80 üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin yanıtlarında ölçüt karşılandığından ve üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinden dolayı Ayşe'nin öğretim süreci evresi sona erdirilmiş ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Ayşe'nin öğretim süreci evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilen birinci yoklama evresinde Ayşe'nin ortalama doğru tepki yüzdesinin %98 olduğu görülmektedir. İkinci katılımcı Fatma'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci yoklama evresinde Ayşe'nin ortalama doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu, üçüncü katılımcı Oya'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü yoklama evresinde ise Ayşe'nin ortalama doğru tepki yüzdesinin %95 olduğu görülmektedir. Öğretim süreci evresi sonunda yapılan yoklama evrelerindeki verilerinde Ayşe'nin bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını ölçütü karşılar düzeyde bir doğrulukta kullanarak öğrenme düzeyini koruduğu diğer bir deyişle Ayşe'nin öğretim sürecinde öğrendiği gibi soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği anlaşılmaktadır. Son yoklama evresinin ardından düzenlenen genelleme evresinde ise Ayşe'nin doğru tepki yüzdesinin %96 olduğu görülmektedir.

İkinci Katılımcıya Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci katılımcısı olan Fatma'nın başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine yönelik sorulara ortalama %7 doğrulukta yanıtladığı görülmektedir. Birinci katılımcı Ayşe'nin öğretim süreci evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilen birinci yoklama evresinde Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %22 olduğu görülmektedir. Fatma'nın başlama düzeyi verilerinde üç oturum kararlı veri elde edildiği ve Fatma ile hedef beceriye ilişkin öğretim süreci yapılmadan önce düzenlenen birinci yoklama

evresinde elde edilen verilerin başlama düzeyinde elde edilen verilerine benzer veriler olduğu için Fatma ile cinsel istismarı önleme becerisi programının öğretim süreci evresine geçilmiştir. Öğretim evresinde Fatma ile toplam yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci evresinin ilk oturumunda Fatma'nın ortalama %41 doğrulukta soruları yanıtladığı, son öğretim oturumunda ise %100 doğrulukta soruları yanıtladığı ve öğretim evresinde yer alan son üç oturumun %80 üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından ve üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde dolayı Fatma'nın öğretim süreci evresi sona erdirilmiş ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Fatma'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci yoklama evresinde Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %94 olduğu, üçüncü katılımcı Oya'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü yoklama evresinde ise Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %96 olduğu görülmektedir. Öğretim süreci evresi sonunda yapılan yoklama evrelerindeki verilerinde Fatma'nın bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını ölçütü karşılar düzeyde bir doğrulukta kullanarak öğrenme düzeyini koruduğu diğer bir deyişle Fatma'nın öğretim sürecinde öğrendiği gibi soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği anlaşılmaktadır. Son yoklama evresinin ardından düzenlenen genelleme evresinde ise Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %94 olduğu görülmektedir.

Üçüncü Katılımcıya Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü katılımcısı olan Oya'nın başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine yönelik sorulara ortalama %22 doğrulukta yanıtladığı görülmektedir. Birinci katılımcı Ayşe'nin öğretim süreci evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilen birinci yoklama evresinde Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %18 olduğu, ikinci katılımcı Fatma'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci yoklama evresinde ise Oya'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %18 olduğu görülmektedir. Oya'nın başlama düzeyi verilerinde üç oturum kararlı veri elde edildiği ve Oya ile hedef beceriye ilişkin öğretim süreci yapılmadan önce düzenlenen birinci ve ikinci yoklama evrelerinde elde edilen verilerin başlama düzeyinde elde edilen verilere benzer veriler olduğundan dolayı Oya ile cinsel istismarı önleme becerisi programının öğretim süreci evresine geçilmiştir. Öğretim evresinde Oya ile toplam sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci evresinin ilk oturumunda Oya'nın ortalama %27 doğrulukta soruları yanıtladığı, son öğretim oturumunda ise %100 doğrulukta soruları yanıtladığı ve öğretim evresinde yer alan son üç oturumun %80 üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından ve üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde dolayı Oya'nın öğretim süreci evresi sona erdirilmiş ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiştir. Oya'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü yoklama evresinde ise Oya'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %98 olduğu görülmektedir. Öğretim süreci evresi sonunda yapılan yoklama evrelerindeki verilerinde Oya'nın bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını ölçütü karşılar düzeyde bir doğrulukta kullanarak öğrenme düzeyini koruduğu diğer bir deyişle Oya'nın öğretim sürecinde öğrendiği gibi soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği anlaşılmaktadır. Son yoklama evresinin ardından düzenlenen genelleme evresinde ise Oya'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmektedir.

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına katılan zihin yetersizliği olan üç katılımcının başlama düzeyi verilerinde, bağımlı değişken olan cinsel istismarı önleme becerisine yeterince sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretim oturumları öncesinde toplanan yoklama verilerinin de başlama düzeyi verilerine benzer olduğu ve katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisini kullanma düzeylerinde önemli bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Katılımcıların öğretim evresi ve öğretim evresinden sonra gerçekleştirilen yoklama evreleri verilerinin ise başlama düzeyi ve öğretim öncesi gerçekleştirilen yoklama evreleri verilerine göre yüksek bir artış ile farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreç yaklaşımına dayalı öğretim programının üç katılımcıda da etkili olduğu açıkça görülmektedir. Bu etki hem öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan yoklama verilerinden daha yüksek olmasıyla da açıklanabilmektedir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşme sonunda öğretmenlerin "çalışmaya başladığından beri çocuklar artık oturup kalkarken bile davranışlarına dikkat etmeye çalışıyorlar, vücutlarının özel bölgelerine ilişkin farkındalık düzeyleri arttı. Diğer arkadaşlarına da dikkat etmeleri gerektiğini anlatmaya çalışıyorlar, her durumda hem kendilerine hem de birbirlerine "sen olsaydın ne yapardın arkadaşım, hangisini seçerdin?" gibi sorular sormaya başladılar, hatta bazen bazı sınıf içi etkinliklerde "bunu yaparsam böyle ya da böyle olabilir. Bunun sonucunda da bu olur" gibi cümleler kullanmaya başladıklarını, bilişsel süreç yaklaşımındaki

aşamaları farkında olmadan diğer dersler içinde genellediklerinin gözlemlenebildiğine ilişkin ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu ifadelere dayanılarak katılımcıların bu çalışmadan oldukça yarar sağladığı söylenebilmektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmadaki etkililiğini incelemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretim programının üç katılımcının da hedef beceriyi kazanmasında ve beceriyi genellemesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular zihinsel yetersizliği olan bireylere hazırlanan programlar ile güvenlik ve sosyal becerilerinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımını kullanan çalışmaların bulgularıyla (Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Sönmez, 2020) ve OSB tanılı bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ve sosyal öyküler kullanarak gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Girli & Atasoy, 2010; Süzer, 2015).

Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmamızla benzer ve farklı yanlarının olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmamıza benzer olarak Çifci (2001) cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında sayılabilecek olan “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma, alay edilmeye başa çıkma ve özür dileme” becerilerini içeren bir sosyal beceri öğretim programını bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlamış toplam dokuz zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulamıştır. Öğretim sürecinde çalışmamızla benzer olarak öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimlerin kullanıldığı ve katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarına göre hazırlanmış soruları kendilerine sormaları ve yanıtlamalarının beklendiği görülmektedir. Araştırma sonunda tüm katılımcılar beceriyi kazanarak genelleyebilmişlerdir. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991), yaptıkları çalışma ile çalışmamız arasında hem benzerlik hem de farklılıklar yer almaktadır. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991) çalışmasında bilişsel süreç yaklaşımının zihin yetersizliği olan bireylere eleştiriye uygun tepki verme davranışı üzerine olan etkisi değerlendirilmiştir. Bizim çalışmamıza benzer olarak farklı sosyal senaryolar ve bu senaryolara uygun resimler kullanılmış ancak araştırma sonunda üç katılımcıdan sadece ikisinin hedef beceriyi kazandığı görülmüştür. Bunun sebebinin düşük IQ puanı, iş ortamında yeterli vakit geçirmemesi ve öğrenmeye yeterince motive edilmemiş olmasının yol açtığı belirtilmektedir. Genelleme oturumları bizim çalışmamızdan farklı olarak doğal ortamlarda ve farklı senaryolarla toplanmıştır. Dağseven-Emecen (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile bu çalışma arasında da hedef beceri ve kullanılan araç-gereçler açısından farklılıklar yer almaktadır. Dağseven-Emecen (2008), zihinsel yetersizliği olan katılımcılara teşekkür etme ve paylaşma gibi güvenlik becerileri arasında yer almayan becerilerin bilişsel süreç yaklaşımı ile ancak resimler yerine video görüntüleri kullanarak kazandırmıştır. Öğretimde video görüntülerdeki durum araştırmacı tarafından açıklanmış ve katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarına göre hazırlanmış soruları kendilerine sormaları beklenmiştir.

Araştırmada cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının hazırlanmasında bilişsel süreç yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi bilişsel süreç yaklaşımının bireylere sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumla ilgili olarak problem çözme becerisi öğretmesidir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte yani başka bir deyişle beceriyi yüksek oranda genelleyebildiği düşünülmektedir (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Ladd & Mize, 1983). Çalışmamızın bulgularını bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak farklı becerileri zihin yetersizliği ya da OSB tanılı bireylere kazandırmayı hedefleyen çalışmaların bulguları tarafından da desteklenmektedir. Sönmez’in (2020) zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde, geliştirilen sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP) etkili olup olmadığını incelediği araştırması sonunda katılımcıların hepsinin sosyal problem çözme aşamalarını öğrendikleri, altı katılımcının farklı problem durumlarına genelleyebildikleri, diğer üç katılımcının ise genelleme aşamasında sosyal problem çözme modelinin problem çözme kısmında başarılı olduğu fakat çözümü uygulama kısmında başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Girli ve Atasoy (2010) ise Çifci’nin (2001) yapmış olduğu çalışmayı OSB tanılı çocuklar üzerinde tekrarlamış ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma, alay edilmeye başa çıkma” becerilerini 9 OSB tanılı katılımcıya 16 öykü ve bunları betimleyen resimlerini kullanarak öğretilmiştir. Araştırma sonunda Çifci’nin (2001) çalışmasında olduğu gibi bilişsel süreç yaklaşımının sosyal becerileri edindirmede etkili olduğunun bir kez daha altını çizmiştir. Süzer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise “uygunsuz dokunma” becerisi sosyal öyküler kullanılarak öğretilmiştir. OSB tanılı ikisi kız bir erkek olmak üzere farklı cinsiyetlerden katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Öykü temelli uygulamaların cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da öyküler ve resimlerden faydalanılmış ve cinsel istismar durumu öyküler ve resimleri ile tasvir edilmeye çalışılmıştır. Öğretim programının katılımcılar üzerinde etkili olmasında da kullanılan öykü ve resimlerin katılımcıların dikkatini çekmesinin etki ettiği düşünülmüştür.

Alanyazında sosyal becerilerin ve güvenlik becerilerinin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak özel gereksinimli bireylere kazandırmayı amaçlayan çalışmalar yer almakta ve çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte oldukları görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Yektaoğlu-Tomgüshehan, 2018). Akmanoğlu (2008) çalışmasında OSB tanılı bireylere cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında sayılabilecek olan kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazandırmak amacıyla aşamalı yardımla öğretimi kullanmış ve araştırmanın bulgularında katılımcılar hedef beceriyi kazandıklarını ifade etmiştir. Yektaoğlu-Tomgüshehan (2018), zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara karşı korunmalarını sağlamak amacıyla bir program geliştirilmiş ve resimli kartlar, posterler, olay anlatım kartları gibi araç gereçler kullanılmıştır. Ayrıca hedef becerinin öğretiminde sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma gibi tekniklerin kullanmış ve programın hedef beceriyi katılımcılara kazandırmada etkili olduğu belirtmiştir. Akmanoğlu (2008) ve Yektaoğlu-Tomgüshehan (2018) araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları paralellik göstermiş OSB tanılı ve zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin hazırlanan öğretim programlarıyla cinsel istismara karşı kendilerini koruma becerilerini edinebildikleri görülmüştür.

Öğretim programının etkili olmasında katılımcıların 12-14 yaş aralığında olması ve ortaokulda kaynaştırma öğrencisi olmalarının dolayısıyla ergenlik döneminde yer almalarının etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu yaş aralığında bireyler için cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde katılımcılar tarafından dikkat çekici bulunması ve önemli görülmesinin de öğretim programının etkisini artırmış olabileceği düşünülmüştür. Ergenlik çağında olan bu yaş grubunun dikkatlerinin daha fazla cinsellik üzerine olması, hazırlanan öykülerde geçen konuların ve resimlerin ilgilerini çekmesi onların çalışmaya olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırabileceği ve programın etkili olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda da katılımcıların ergenlik döneminde olmasının öğretimlerin etkililiğini artırabildiği belirtilmiştir (Daro, 1994; Tang & Lee, 1999; Watson & Halford, 2010).

Cinsel istismarı önleme programlarının cinsel istismarı önlediği ve bireylere farkındalık kazandırdığı bir gerçektir. Araştırma sonrasında öğretmenler, katılımcıların kendi vücutlarını korumaya ve istismar durumunu ortaya çıkarabilecek davranışlara ilişkin farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguda bize sosyal geçerlik açısından çalışmanın etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunda katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımını genelleyebildiklerini gösteren bulgular elde edilmiş olsada (O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992) katılımcıların genellemede başarısız olduğunu belirten araştırmalarda bulunmaktadır (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001). Problem çözme yaklaşımının kullanıldığı yurt dışı alan yazın araştırmalarında katılımcılara uygulanan programların etkili olduğu, ancak bazı çalışmalarda bazı katılımcıların genelleme aşamasında daha düşük performans gösterdiği belirtilmektedir (Sönmez, 2020). Buna benzer olarak Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991) çalışmasında da üç katılımcıdan ikisinin hedef beceriyi edinerek genelleyebildiği, bir katılımcının ise bilişsel düzeyinin diğer katılımcılara kıyasla daha düşük olmasından dolayı beceriyi edinerek genelleyemediği görülmektedir. Bu araştırmanın genelleme oturumlarında katılımcıların öğretim oturumlarında kullanılan öykü ve resimlerden farklı olan öykü ve resimlerle karşılaştıklarında bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını kullanabildikleri ve öğrendikleri aşamaları yeni öykülere genelleleyebildikleri gözlenmiştir. Genelleme oturumları verileri öğretim oturumlarının son yoklama evresindeki verilerle karşılaştırıldığında, birinci ve ikinci katılımcı ile yaklaşık olarak aynı verilerin elde edildiğini fakat üçüncü katılımcının genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdesinde artış olduğu görülmüştür.

Cinsel istismar maruz kalınması istenmeyen, çocuk için tehlike arz eden bir durum olduğundan dolayı cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde uygulama yapmak çok mümkün olmamaktadır (Miltenberger vd., 2015). Cinsel istismar gibi bireyi tehlikeye sokan güvenlik becerilerinin özel gereksinimli bireyler tarafından öğrenilebildiğini ve gerekli olduğunda bu becerilerin sergilenebildiği araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Ancak bu becerinin doğası gereği beceri öğretiminde tehlikeli durumların istenilen her zaman gerçekleşmemesi, tehlikeli durumu aynı şekilde tekrar tekrar yaratmanın mümkün olmaması, öğretimde doğal ortamları kullanmanın hem güvenlik hem de etik açıdan uygun olmaması ve dolayısıyla doğal öğrenme fırsatlarının yaratılmaması gibi bazı sınırlılıkları yer almaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada katılımcıların gerçek hayatta bu beceriyi kullanmaları gereken ortam ve durumla karşılaştıklarında beceriyi genelleyip genelleymeyecekleri araştırılmamış, öğretilmesi hedeflenen becerinin genellemesi sadece farklı öykü ve resimlerle yapılmıştır. Bu, araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise katılımcıların seçimine yöneliktir. Bu çalışmada sadece kız çocuklarına yönelik gerçekleştirilecek cinsel istismar ele alınmıştır. Dolayısıyla araştırma, belirlenen ön koşul becerilere sahip 12-14 yaş aralığındaki zihin yetersizliği olan üç kız öğrenciyle ve cinsel istismarı önleme becerisini kazandırılmakla sınırlıdır. Bu sınırlılıklar göz önüne alınarak bundan sonra yapılacak araştırmalarda

zihin yetersizliği olan erkek öğrenciler ya da hem erkek hem de kız öğrencilerden oluşturulan katılımcı grupları için bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan programın uygulanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir. Bir diğer sınırlılık olarak ise hedef beceriye ilişkin ön koşul beceriler ve katılımcılarla ilgili durumlara ilişkin bilgiler katılımcıları en iyi tanıyan ebeveynleri ve sınıf ortamında her gün bir arada olan öğretmenleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu sınırlılık göz önüne alındığında yapılacak ileri ki araştırmalarda öğretmen aile gibi paydaş görüşlerinden ziyade katılımcıların kendileri ile görüşmeler yapılması önerilmektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalar zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin cinsel istismarın önlenmesine ilişkin (Atbaşı, 2016) ve cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir (Öncü vd., 2019). Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalar zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin de dâhil edileceği şekilde yapılması önerilmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu gibi yetersizliklere sahip olan bireylere sosyal beceri ve vücut farkındalığının öğretilmesinden başlanılarak yaş ve gelişimlerine uygun şekilde cinsel eğitim verilerek bu bireylerin uygun olmayan sosyo-cinsel davranışlar sergilemelerinin önlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Güven, 2021). Ancak bu bireylerle çalışan öğretmenler öğrencilerine cinsellik ve cinsel istismar konularına ilişkin nasıl yaklaşmaları, nasıl bir yol izleyerek eğitim vermeleri ve istismar gibi bir durumda nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin sınırlılığa sahip olduklarından bu konular ile ilgili öğretmenlere de hizmet içi eğitim verilerek bu konulardaki sınırlılığın giderilmesi önerilmektedir.

Cinsel istismarın önlenmesine ilişkin yapılan araştırmaların genellikle çocuklar üzerine yoğunlaştığı, çocuklara cinsel istismar kapsamında yer alan bazı kavramların öğretilerek onların istismara karşı farkındalık kazanmalarının amaçlandığı, aynı zamanda ailelerinde cinsel istismara ilişkin farkındalıklarını geliştirmek amacıyla programların geliştirilerek uygulandığı ve bu programların hem çocuk hem de ailenin bilgi düzeyini arttırarak onların daha güvenli hissetmelerine katkı sunduğu (Karakartal, 2020) ancak alanyazında yer alan çalışmaların sınırlı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla ailelerin cinsel eğitim konusunda yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik (Öncü vd., 2019) ve daha güvenli bir ortam yaratabilmek için toplum bilincinin oluşturulmasına yönelik daha geniş çaplı çalışmaların yapılması önerilmektedir (Karakartal, 2020).

Yazarların Katkı Düzeyleri

Çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez araştırmasıdır ve ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm uygulaması birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş ikinci yazar gerekli kontrolleri yaparak geri dönüt vermiştir.

Kaynaklar

- Akdemir, B., & Sarı, O. T. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme* (Tez Numarası: 229238) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11165/133462>
- Altınok, B. (2010, 16-18 Eylül). *Zihinsel engelli gençler için cinsel eğitim uygulaması hakkında vaka çalışması* [Sözlü Bildiri]. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Kıbrıs.
- Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour Change*, 5(2), 97-108. <https://doi.org/10.1375/behc.25.2.97>
- Aral, N., & Özel, D. (2002). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların beden farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 291-296. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1940/egitilebilir-zihinsel-engelli-cocuklarin-beden-farkindaliklarinin-incelenmesi>
- Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 32-43. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.272>
- Bassette, L. A., Taber-Doughty, T., Gama, R. I., Alberto, P., Yakubova, G., & Cihak, D. (2018). The use of cell phones to address safety skills for students with a moderate ID in community-based settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/1088357616667590>
- Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D., & Keser-Özcan, N. (2018). Engellere rağmen cinsellik: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda cinsellik. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 275-280. <https://doi.org/10.17681/hsp.291360>
- Bozkurt, S. S. (2014). Zihin engelli çocukların özellikleri. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar içinde* (ss. 29-41). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.382961>
- Chen, J. Q., Han, P., & Dunne, M. P. (2004). Child sexual abuse: A study among 892 female students of a medical school. *Chinese Journal of Pediatrics*, 42(1), 39-43. <https://europepmc.org/article/med/14990105>
- Curtis, A. (2017). Why sex education matters for adolescents with autism spectrum disorder. *AJN The American Journal of Nursing*, 117(6), 11-11. https://journals.lww.com/ajnonline/Fulltext/2017/06000/Why_Sex_Education_Matters_for_Adolescents_with.4.aspx
- Collet-Kilingenberg, L., & Chadsey-Rush, J. (1991). Using A cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(3), 258-270. <https://www.jstor.org/stable/23878615>
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2013). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları*. Vize Yayıncılık.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072105.pdf>
- Çeçen-Eroğul, A. R., & Kaf-Hasırcı, Ö. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 719-729. <https://hdl.handle.net/20.500.12809/7796>

- Çelik, Ö., & İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m>
- Çerçi, G. (2013). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 353280) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin-Gündüz, H., & Demirli-Yıldız, A. (2016). *Cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitimin önemi*. <https://www.researchgate.net/publication/323657089>
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 100100) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.
- Çorbacı-Serin, G. E., Girli, A., & Yıldırım-Doğru, S. S. (2012, 11-12 Ekim). *Zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* [Sözlü Bildiri]. 22. Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 219032) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 198-223. <https://doi.org/10.2307/1602531>
- Eratay, E. (2000). *Zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu ili örneği)* (Tez Numarası: 98707) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanımlı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8594/106890>
- Güldağ, Ö. (2022). *Normal gelişen ve zihinsel engelli çocukların benlik ve cinsel gelişimleri ile annelerinin cinsel kimlik gelişimine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 773039) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(66), 284-300. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2299?>
- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 95(2), 188-197. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2223026/>
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50. <https://doi.org/10.1023/A:1013511729076>
- Jang, J., Mehta, A., & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 923-941). Springer.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012) Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899-907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)

- Karakartal, D. (2020). Çocuk cinsel istismarının önlenmesinde cinsel eğitimin önemi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 145-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/54071/650629>
- Kemer, D., & İşler-Dalgıç A. (2022). Effectiveness of sexual abuse prevention training program developed by creative drama for preschoolers: An experimental study. *Journal of Child Sex Abuse*, 31(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1994504>
- Kim, Y. R. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 312- 319. <https://www.jstor.org/stable/23879815>
- Kutlu, M. (2016). *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* (Tez Numarası: 432438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, S. (2012). *Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma* (Tez Numarası: 331361) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training mize department of child development and family studies. *Psychological Review*, 90(2), 127-157. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6867217/>
- Lalor, K., & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence, & Abuse*, 11(4), 159-77. <https://doi.org/10.1177/1524838010378299>
- Lee, Y. K., & Tang, C. S. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for female chinese adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103(2), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ573622>
- Lumley, V. A., & Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(5), 459-472. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9083603/>
- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi* (Tez Numarası: 250806) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MacIntyre, D., & Carr, A. (1999). Evaluation of the effectiveness of the stay safe primary prevention programme for child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1307-1325. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00092-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00092-7)
- McCabe, M. P. (1993). Sex education programs for people with mental retardation. *Mental Retardation*, 31(6), 377-87. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8152383/>
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (2013). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-385>
- Miltenberger, R. G., Sanchez, S., & Valbuena, D. A. (2015). Teaching safety skills to children. In H. S. Roane, J. E. Ringdahl, & T. S. Falcomata (Eds.), *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis* (pp. 477-499). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420249-8.00019-8>
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.388>
- Odacı, A. A. (2018). *Yetersizlikten etkilenmiş bireylere video ile model olunarak sunulan cinsel istismardan korunma öğretim programının etkililiği* (Tez Numarası: 529786) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22. <https://pdf4pro.com/cdn/199-ocuklarda-cinsel-stismar-ve-etkileri-b02db.pdf>


- O'Reilly, M. F., & Chadsey-Rusch, J. (1992). Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation. An analysis of generalisation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 324-334. <https://www.jstor.org/stable/23878863>
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 95-104. <https://doi.org/10.1080/10349120120115352>
- Öncü, E., Aktaş, G., Köksoy-Vayısoğlu, S., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.553739>
- Özbey, F. (2017, 5-7 Ekim). *Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi, Düzce, Türkiye.
- Park, H. S., & Ross, R. G. (1989). A problem-solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-373>
- Polat, O. (2007a). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-1 (tanımlar)*. Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2007b). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-2 (önleme ve rehabilitasyon)*. Seçkin Yayıncılık.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278. <https://doi.org/10.1097/00004583-200303000-00006>
- Sobsey, D. (1994). Sexual abuse of individuals with intellectual disability. In K. Craft (Ed.), *Practice issues in sexuality and learning disabilities* (pp. 93-115). Routledge.
- Sönmez, S. (2020). *Sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 622468) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Tez Numarası: 388868) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tang, C. S., & Lee, Y. K. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: A study on female chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 269-79. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00124-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00124-0)
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Türk Psikoloji Derneği.
- Tharinger, D., Horton, C. B., & Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse & Neglect*, 14(3), 301-12. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90002-b](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90002-b)
- Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar*. Phoenix.
- Vuran, S. (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Vize Yayıncılık.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de çocuk istismarı ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Projesi, Beykent Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yektaoglu-Tomgüshehan, T. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Yıldırım, S., & Atbaşı, Z. (2023). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan ihmal ve istismardan korunma aile eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.893235>
- Yıldız, G. (2014). Çok özel bir durum: Zihin engellilik. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar içinde* (ss. 17-28). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers' attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>
- Yılmaz-Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., & Eslek, D. (2018). Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum: Cinsel istismarı önleme programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-57. <https://hdl.handle.net/11454/66217>
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri* (Tez numarası: 635594) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zerey, B. S. (2019). *Yetersizlik etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 541029) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Watson, J. D. (1984). Talking about the best kept secret: Sexual abuse and children with disabilities. *The Exceptional Parent*, 14(6), 15-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ310083>
- Watson, B., & Halford, W. K. (2010). Classes of childhood sexual abuse and women's adult couple relationships. *Violence and Victims*, 25(4), 518-535. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.4.518>
- Wurtele, S. K. (2002). School-based child sexual abuse prevention. In P. A. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships: Interventions across the life span* (pp. 9-25). American Psychological Association.



Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual Disabilities*

Meryem Uçar-Rasmussen ¹

İlknur Çifci-Tekinarslan ²

Abstract

Introduction: When individuals are not aware of the nature and scope of behaviors related to sexual abuse, they may face the risk of abuse. Individuals with intellectual disabilities may also experience abuse, just like other individuals. Raising awareness through education is the most important measure to prevent sexual abuse. The skills individuals use to prevent sexual abuse are very important and functional especially for individuals with special needs so that they can spend their lives independently and safely.

Method: This study aimed to examine the effectiveness of the curriculum developed in line with the cognitive process approach in helping people with intellectual disabilities to acquire the skill of sexual abuse prevention. The study was designed with the multiple probe model across participants, one of the single-subject research methods, and baseline, instruction, probe, and generalization phases were used. Three 12–14-year-old female students with intellectual disability were included in the study. An instructional program based on the social decoding, social decision making/deciding, social performance, and social evaluation stages of the cognitive process approach was prepared to teach the target skill to the participants. The program made use of stories about sexual abuse situations and how to avoid these situations, as well as pictures depicting these stories. Participants were taught three prevention skills to avoid sexual abuse: "saying no", "getting out of the environment", and "telling what occurred to someone they trusted".

Findings: At the end of the study, it was concluded that the developed instructional program was effective in helping three female students in acquiring the sexual abuse prevention skills. This effect can be explained both by the increase in the data collected during the teaching process and by the fact that the probe data collected at the end of the instruction were higher than the probe data collected before the instruction.

Discussion: The findings obtained from the research were discussed in the light of the studies in the literature and suggestions were made for further studies.

Keywords: Sexual abuse, sexual abuse prevention skills, cognitive process approach, safety skills, intellectual disability and sexual abuse.

To cite: Uçar-Rasmussen, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2024). Teaching sexual abuse prevention skills to individuals with intellectual disability. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>

*This study is based on the master's thesis supervised by Prof. İlknur Çifci-Tekinarslan that written and approved by Meryem Uçar.

¹**Corresponding Author:** PhD, Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: m.ucarrasmussen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3849-0351>

²Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: ilknur_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

Introduction

Individuals with intellectual disabilities go through the same developmental stages as their typically developing peers and have similar physiological, social and emotional needs. However, individuals with intellectual disabilities experience retardation in cognitive, social and emotional, language and communication areas compared to their typically developing peers (Yıldız, 2014). The difficulties experienced by individuals with intellectual disabilities in adaptive behaviors are parallel to the severity of their intellectual disabilities. Individuals with intellectual disabilities experience problems especially in paying and maintaining attention, storing information in memory and recalling it, coordinating the problem-solving process, learning abstract concepts, generalizing behaviors and skills, understanding emotions and thoughts, comprehending social clues, exhibiting behaviors appropriate to their age, gender and the setting, and learning (Bozkurt 2014). These individuals will need support to minimize these difficulties and to lead an independent and safe life. Therefore, individuals with intellectual disabilities are taught many skills and behaviors, including the skill of sexual abuse prevention, which will enable them to lead a safe life in society (Jang et al., 2016).

Individuals with intellectual disabilities go through similar stages of sexual development as their typically developing peers. While sexual development takes place as a part of normal development in individuals with typical development, individuals with intellectual disabilities experience some difficulties in obtaining sexual information due to some factors such as the family's hesitancy to provide information, restriction on their sexuality, and the perspective towards individuals with disabilities, causing individuals to withdraw from social life (Boyacıoğlu et al., 2018). Due to both the inability to sufficiently participate in social life and the difficulties in learning new behaviors and skills, unlike their typically developing peers, these individuals show limitations in acquiring the sexual knowledge and skills required to exhibit appropriate sexual behaviors either from their friends or people around them through observations and talking to them, or through resources such as books and the internet (Boyacıoğlu et al., 2018; Curtis, 2017; Çakmak & Çakmak, 2013). Due to these limitations, individuals with intellectual disabilities cannot obtain adequate sexual knowledge. Individuals with intellectual disabilities may exhibit inappropriate sexual behaviors due to lack of sexual knowledge and sexual education which will lead to social exclusion, while at the same time increase sexual abuse risk (Küçük, 2012; Lumley & Miltenberger, 1997; Yıldız & Cavkaytar, 2017). One of the main goals of sexual education is to raise awareness and increase the knowledge and skills of children to protect themselves from sexual abuse. The programs created for this purpose help these individuals to distinguish between good and bad touch and provide information about what needs to be done in case of abuse, and hence, not only protect from sexual abuse, but also ensure both their psychological well-being and physical health and integrity. Therefore, sexual education not only contributes to sexual development, but also creates awareness in regard to sexual abuse, which may be a risk for individuals with intellectual disabilities (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016).

Sexual abuse is defined as "a deviant and selfish human action without the consent of the other party which is carried out to obtain sexual satisfaction under the influence of inappropriate lustful desires that are not accepted in society" (Topçu, 2009, p. 17). According to the American National Center on Child Abuse and Neglect, "a child is considered to be sexually abused when the contact and relationship between the child and adult is used for the sexual gratification of the adult or someone else" (Polat, 2007a, p. 47). The abuser may be someone unfamiliar to the child, but often the abuser is someone the child knows or someone who lives in the child's immediate environment (Ovayolu et al., 2007). There are two types of sexual abuse: contact and non-contact abuse. Sexual abuse involving contact takes place in the form of kissing the child for sexual purposes, making the child touch the abuser or forcing the child to masturbate or have oral sex with the abuser, applying sexual violence to the child to provide sexual pleasure, having vaginal or anal intercourse with the child, and using the child for child prostitution; whereas non-contact sexual abuse takes place in the form of verbal abuse, exhibitionism and voyeurism (Yalçın, 2011). Similarly, the World Health Organization also reports that sexual abuse includes saying sexually explicit words, voyeurism, exhibitionism, touching for sexual purposes and forcing sexual intercourse (Çelik & İpçi, 2020).

Sexual abuse is an undesirable situation that all children and young people may encounter (Aktepe, 2009). However, studies show that the risk of abuse is related to age and gender as well as disabilities (Putnam, 2003) and therefore individuals with special needs carry a higher risk than individuals with typical development (Kim, 2010; Yıldırım & Atbaşı, 2023). As a group, individuals with intellectual disabilities are the most vulnerable group against sexual abuse and exploitation in the society (Lumbey & Miltenberger, 1997; Tharinger et al., 1990), their risk of being exposed to sexual abuse is much higher compared to other groups (Çelik & İpçi, 2020; Jones et al., 2012; Küçük, 2012) and they generally experience abuse during adolescence (Çelik & İpçi, 2020). Sexual abuse experienced during childhood causes a wide range of psychological problems in the child such as low self-esteem,

anxiety and depression (Aktepe, 2009; Lalor & McElvaney, 2010). It is stated that individuals with intellectual disabilities who have been sexually abused display some behaviors such as introversion, harming themselves or others, and engaging in inappropriate sexual behaviors (Sobsey, 1994). Although some sources point out that the reactions of individuals with intellectual disabilities to sexual abuse are more intense and qualitatively different than individuals without intellectual disability, there are not many studies on the effects of sexual abuse on individuals with intellectual disabilities (Topçu, 2009).

Factors that make individuals with intellectual disabilities more vulnerable to sexual abuse may be cited (Küçük, 2012; Lumley & Miltenberger, 1997; McCabe, 1993) as inadequate reasoning and judgment skills (Lumley & Miltenberger, 1997), lack of social skills (Watson, 1984), emotional and social insecurity (Tharinger et al, 1990; Tang & Lee 1999), having insufficient knowledge and skills regarding sexual abuse and sexual education, and having difficulty in expressing themselves in regards to inappropriate behaviors (Yalçın, 2011). Lack of sexual education, sexual knowledge and skills is one of the most prominent risk factors for sexual abuse (Tang & Lee, 1999). The individuals who know what sexual abuse is will try to protect themselves in such situations, and in cases where it is not possible, they will be empowered to report it to someone and ask for help. Therefore, having knowledge and skills to prevent this unwanted situation is vital for the development of young individuals (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016) and it is crucial for individuals to be aware of their own bodies with the help of preventive education programs that include concepts such as gender, sexual identity and skills to prevent abuse (Karakartal, 2020).

Sexual abuse prevention skill is a functional skill that is vital for individuals with intellectual disabilities to lead an independent and safe life and is classified as self-protection skills under safety skills (Jang et al., 2016). Safety skills consist of a wide range of skills that include many different behaviors, both psycho-motor and cognitive, such as recognizing unexpected and dangerous situations that threaten safety at home, school, workplace and/or social environments and ensuring personal safety by exhibiting appropriate behaviors in an appropriate time (Ergenekon & Çolak, 2019). Although sexual abuse prevention skill is included among safety skills, it overlaps with social skills that individuals should have in order to protect themselves, such as defending their rights, expressing both positive and negative emotions, refusing inappropriate requests and asking for help (Sorias, 1986 as cited in Çifci & Sucuoğlu, 2001). Therefore, providing individuals with intellectual disabilities with both safety and social skills that will serve to protect themselves, which are key for individuals to lead a safe life, increasing their awareness of sexual abuse and enabling them to perceive situations that can be considered sexual abuse is of vital importance and is a very important strategy for the prevention of sexual abuse (Ergenekon & Çolak, 2019; Özbey, 2017). In addition, the high number of abuse incidents carried out by using the shortcomings of individuals with intellectual disabilities point to the need for sexual education programs that aim to increase the awareness of these individuals against sexual abuse (Çelik & İpçi, 2020). The need for sexual education programs prepared by taking into account the different needs and learning characteristics of these individuals is obvious (Lumley & Miltenberger, 1997; McCabe, 1993).

It is emphasized in the literature that sexual abuse prevention strategies should be implemented through school-based education programs. These education programs are implemented very effectively in developed countries. However, school-based sexual abuse prevention programs that will enable children to gain competence to protect themselves by raising awareness against sexual abuse are not implemented in Türkiye and the research conducted in this field are rather limited (Kemer & İşler-Dalgıç, 2021). The national studies show that the programs developed for the prevention of sexual abuse usually focus on providing the children with some skills such as acquiring age-appropriate sexual information, knowing their own bodies, knowing the private parts in their bodies and that these parts should not be touched, distinguishing between good and bad touching, telling someone they trust in case of abuse, and not hiding the situation (Aktepe, 2009; Kemer & İşler-Dalgıç, 2021; Özbey, 2017) and the studies conducted in this field generally center on training individuals about sexual abuse, how to recognize the abuser and how to protect themselves in case of abuse (Polat, 2007b). The programs developed for this purpose aim to provide individuals with some skills such as rejecting sexual abuse by saying “no”, staying away from the environment and explaining the situation to a trusted person (Çakmak & Çakmak, 2013; Kim, 2010; Lumley & Miltenberger, 1997; Odacı, 2018; Wurtele, 2002).

It is reported in previous studies that the sexual abuse prevention skills should be taught to individuals by using appropriate methods and techniques in order to prevent from abuse (Aktepe, 2009; Çeçen, 2007; Karakartal, 2020). The cognitive process approach, also called the problem-solving approach, aims to develop the ability of individuals with intellectual disabilities to analyze, sequence and distinguish events in the face of social situations (Çifci & Sucuoğlu, 2003; Dağseven-Emecen, 2008; Vuran, 2013). With this approach, the individual is taught a four-phase process, which includes identifying the distinguishing and distinctive social stimulus (social decoding),

choosing the most appropriate response for the situation by identifying alternative responses (social decision making/deciding), exhibiting the behavior (social performance), and evaluating the effectiveness of the behavior when it is exhibited (social evaluation) (O'reilly et al., 2002). By presenting various stories and pictures to the individual, the social skills instruction based on this approach uses examples of social interaction and summarizes what to do at the beginning and end of each story. The incident in the story is analyzed according to the four basic phases of the approach (Çifci & Sucuoğlu 2010). Stories and pictures depicting stories, modeling, role playing and rehearsal techniques are also used in teaching with the cognitive process approach. The cognitive process approach provides individuals with a strategy on how to solve the problem they face (Çifci, 2001). Since sexual abuse is an undesirable and dangerous situation to be exposed to, it is appropriate to teach using stories describing different sexual abuse situations with relevant pictures, but to teach problem solving strategies about what can be done in cases of abuse is important for the acquisition of sexual abuse prevention skills (Miltenberger et al., 2015).

There are some studies in the literature aiming to provide different skills to individuals with special needs by using the cognitive process approach steps (Anderson & Kazantzis, 2008; Çifci, 2001; Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Jacobs et al., 2002; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Odacı, 2018; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Park & Gaylord-Ross, 1989; Sönmez, 2020). However, there is no research aiming to teach sexual abuse prevention skills to individuals with intellectual disabilities by using the cognitive process approach, while there are a limited number of studies aiming to provide individuals with intellectual disabilities with some social or safety skills that are among sexual abuse prevention skills by using the cognitive process approach (Çifci, 2001; Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Dağseven-Emecen, 2008). Çifci's (2001) study aimed to teach how to avoid inappropriate touching to individuals with intellectual disabilities with a cognitive process approach by using stories and pictures depicting these stories. At the end of the study, while all participants acquired the target skill, one participant could not generalize the skill. In the study conducted by Collet-Klinberg and Chadsey-Rusch (1991), three participants with moderate intellectual disability were taught the skill of responding appropriately to criticism with the cognitive process approach and it was concluded that the method was effective.

According to national and international literature, there are both descriptive and experimental studies on the sexual abuse of individuals with intellectual disabilities. Descriptive studies investigated mothers' knowledge levels about their children's sexual development and education (Güldağ, 2022), mothers' attitudes towards their children's sexual identity development (Çerçi, 2013), mothers' knowledge levels and opinions about preventing sexual abuse (Atbaşı, 2016; Zerey, 2019), teachers' attitudes towards sexual education (Çorbacı-Serin et al., 2012; Akdemir & Sarı, 2019), prevalence of abuse (Bulut & Karaman, 2018; Chen et al., 2004; Çelik & İpçi, 2020), sexual education practices (Altınok, 2010), body awareness of individuals with intellectual disability (Aral & Özel, 2002), sexual abuse knowledge and self-protection skill levels of individuals (Tang & Lee, 1999), problems caused by prior sexual abuse in adult relationships (Watson & Halford, 2010), the relationship between physical neglect and abuse and behavioral problems (Eratay, 2000) and sexual knowledge level and abuse perception level of individuals with intellectual disability (Mandan-Sürücü, 2009).

Experimental studies included studies aiming to provide some safety and social skills within the scope of sexual abuse prevention skills through different methods such as social story, step-by-step teaching, video modeling and community-based teaching arrangement. (Akmanoğlu, 2008; Bassette et al., 2018; Haseltine & Miltenberger, 1990; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Lee & Tang, 1998; Lumley & Miltenberger, 1997; Miltenberger et al., 1999; Miltenberger vd., 2013; Odacı, 2018; Süzer, 2015; Yektaoglu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023). The literature also has some studies aiming to provide sexual abuse prevention skills to individuals with typical development by using different methods and techniques (Çeçen-Eroğlu & Kaf-Hasırcı, 2013; Yılmaz-Irmak et al., 2018).

Among these studies, Akmanoğlu (2008) taught individuals with autism spectrum disorder (ASD) the ability to escape from the abduction attempts of malicious people by using video modeling and community-based teaching arrangement using progressive assisted teaching. The study carried out by Bassette et al. (2018) aimed to provide individuals with intellectual disabilities with the ability to use mobile phones when they are lost in a school and social area by designing the study with the multiple probe model across participants. The participants were taught to take a photo and send when they were lost by video model teaching method and system of least to most prompt. At the end of the research, all the participants learned the skill and were able to generalize it to a different environment. Similar to Akmanoğlu's (2008) study teaching how to escape from the abduction attempts of malicious people, Girli and Atasoy (2010) also taught individuals with ASD the skill to cope with being ridiculed and avoid inappropriate touching with the cognitive process approach. Kutlu (2016) compared the effectiveness and efficiency of social story used alone and the presentation of the social story together with the video model in

order to teach individuals with ASD the skills of protection from strangers. In the study, individuals were taught the skill to protect themselves from abduction attempts of strangers, as well as the skill to protect themselves from strangers knocking on the door. The study, which used the adaptive alternating practices model, was conducted in the social environment, school and home environment. Research findings showed that the participants acquired the skills and were able to generalize them to different people. The study carried out by Küçük (2012) was conducted with two different participant groups (individuals with intellectual disabilities and their parents) with the help of a program prepared to increase the level of knowledge of both parents and their children about protection from sexual abuse. With this program, parents and children were taught some skills such as private parts of the body, appropriate and inappropriate touching, saying "no" to sexual abuse, telling someone about sexual abuse, and setting limits against strangers by using illustrated stories and guidebooks. Odacı (2018) prepared a sexual abuse prevention curriculum to teach the skills of saying "no" to sexual abuse and telling someone about sexual abuse. With the program, individuals were taught 12 items consisting of behaviors necessary for individuals to protect themselves against abuse, such as recognizing their immediate environment, distinguishing between trustworthy and untrustworthy people, distinguishing professionals who may be allowed to touch them, and distinguishing between appropriate and inappropriate touch. In the study conducted by Süzer (2015), three individuals diagnosed with ASD were taught sexual abuse prevention skills by using the social story method with the multiple probe model with across participants probe trials. Skill teaching was carried out with the multiple exemplar approach and the participants were taught to generalize the skill of protection from abuse to different people, environments and abuse attempts. With the seven-session sexual abuse prevention training program, Yektaoglu-Tomgüshehan (2018), taught individuals with intellectual disabilities concepts and skills such as recognizing body parts and learning their functions, recognizing private body parts and learning their functions, recognizing their feelings, learning the boundaries of personal space and saying 'no', what is a 'safety net', and whether a situation is safe or not, recognizing early warning signs and knowing the difference between good and bad secrets by the advanced chain method. Instruction was carried out by using materials such as picture cards, posters, event narration cards, and techniques such as verbal hints, sign hints, partial physical assistance and modelling. Similar to Küçük's study (2012), Yıldırım and Atbaşı (2023) prepared a family training program to increase the knowledge level of families with children with special needs about neglect and abuse. The aim of the family training sessions was to provide families with information about neglect and abuse, how to distinguish between the concepts of neglect and abuse, the indicators of neglect, abuse and abuse types and their effects on the child, how to communicate with the child experiencing neglect and abuse, and how to prevent neglect and abuse. Within the scope of sexual abuse prevention skills, the study included the topics of which trainings should be given to protect the child from sexual abuse (the ability to say no, education about private areas, not keeping secrets, personal space and protection, teaching asking for help, teaching the difference between good touch and bad touch, teaching the circle of trust). It was determined that the knowledge level of the families increased at the end of the research. Finally, Ünlü (2020) evaluated the effectiveness of the technology-supported sexual abuse prevention training offered in the study conducted with three female students with mild and moderate intellectual disabilities aged between 10-16 years. At the end of the study, it was found that all participants learned the names of private areas, places where they can take off their underwear, and good-bad touch at the knowledge level while they learned to say "No" and walk away and to report the situation to someone trustworthy at the skill level. In addition, it was observed that all participants maintained the target knowledge and skills and generalized them to different tools, environments and people 2, 4, 8 and 28 weeks after the teaching sessions ended.

In addition to studies conducted with individuals with special needs, there are some studies in the literature in which sexual abuse prevention skills were taught to individuals with typical development. In the study conducted by Çeçen-Eroğlu and Kaf-Hasırcı (2013) prepared a sexual abuse prevention psycho-education program and evaluated its effectiveness by applying it to 36 fourth graders. At the end of the study, it was found that the training program was effective on fourth graders and its effect continued after eight weeks. In their study, Yılmaz-Irmak et al. (2018) taught sexual abuse prevention skill to a 5-year-old preschooler by using the sexual abuse prevention program called "I Learn to Protect Myself with Mika" was used in the study. The program aimed to teach the child self-protection reactions such as recognizing emotions, recognizing private parts of the body, distinguishing good and bad touch and reacting correctly in bad touch situations, distinguishing good and bad secrets and telling bad secrets to an adult. The teaching was carried out interactively through activities such as coloring, singing and role-playing. A doll called Mika was used in the sessions.

The education services provided to individuals with special needs intend to provide them with the knowledge and skills to integrate them with the society and at the same time aim to ensure that the individual lives safely in the society, thus increasing the quality of life of both the individual and his/her family (Ergenekon & Çolak, 2019). Teaching various safety and social skills within the scope of sexual abuse prevention to individuals

with intellectual disabilities to enable them to exhibit correct sexual behaviors accepted by the society, to gain awareness against sexual abuse by distinguishing appropriate and inappropriate sexual behaviors, and to protect themselves in case of sexual abuse is of great importance not only because it contributes to the safer and independent participation of these individuals in social life, but also because it improves their families' life quality.

Although obtaining sexual abuse prevention skills is of vital importance for individuals with intellectual disabilities, there are a limited number of studies in the literature aiming to provide individuals with intellectual disabilities with different safety skills that can be considered within the scope of sexual abuse prevention (Bassette et al, 2018; Küçük, 2012; Odacı, 2018; Sönmez, 2020; Süzer, 2015; Yektaoglu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023), but there is no study in which individuals with intellectual disabilities were taught sexual abuse prevention skills with a cognitive process approach. In addition, there are a limited number of studies in the literature in which different safety and social skills were taught to individuals with intellectual disability and individuals with autism spectrum disorder using the cognitive process approach (Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Sönmez, 2020). Therefore, there is an important gap in the literature and it is believed that this study will make an important contribution to the literature by bridging this gap. This research aimed to provide individuals with intellectual disabilities with sexual abuse prevention skills with the cognitive process approach-based curriculum prepared for this study. In line with this purpose, answers were sought to the following questions.

1. What is the effect of the sexual abuse prevention skill curriculum prepared based on the cognitive process approach on the sexual abuse prevention skill acquisition of individuals with intellectual disabilities?
2. What is the effect of the sexual abuse prevention skill curriculum prepared based on the cognitive process approach on the sexual abuse prevention skill generalization of individuals with intellectual disabilities?

Method

Model

The multiple probe model across participants, one of the single-subject research methods, was used in this study, carried out to provide individuals with intellectual disabilities with sexual abuse prevention skill. As a research model, this model examined the effectiveness of an independent variable on three different participants in two phases: the probe phase and the implementation phase repeated in at least three settings. In this model, it is aimed to teach the same behavior to three different participants in the same environment. The researcher determines exactly when to organize the probe phases before the research and does not require re-planning later (Tekin-İftar, 2012). The independent variable of this research is the sexual abuse prevention skill curriculum prepared based on the cognitive process approach. The dependent variable is the level of learning of sexual abuse prevention skills (three prevention skills: "saying "no", "moving away from the environment" and "telling someone they trust") by participants with intellectual disabilities. The experimental control of the study was established with the increase in the performance of the participant who received instruction compared to her performance in the baseline session after the instruction, and the close performance of the participants who did not receive instruction to their performance in the baseline sessions.

Some measures were taken in this study to control some of the factors affecting internal validity such as participant selection bias, participant loss, maturation, external factors and measurement. In particular, factors that threaten internal validity such as external factors, maturation and measurement were easily recognized and taken under control due to the implementation of the model according to the principle of diachronic/objectivity. In order to prevent the loss of participants, three independent participants and one substitute participant who did not have health problems and school attendance problems were selected from among the students who met the prerequisite skills. Since the physiological, sensory or cognitive growth or maturation of these participants is a factor that will affect the dependent variable of the research, the research was completed in a short period of time to take this factor under control. A short conversation was held with the participants before each session to familiarize them with the stimuli and the process. The implementation was carried out in a classroom environment where the participants could not observe each other during the implementation. Since the participants did not receive education from any private special education institution other than the public school they attended, it was believed that external factors were taken under control since there was no possibility of teaching the skill. Both inter-observer reliability and implementation reliability data were collected in unbiasedly determined sessions in all phases of the study to control the measurement factor. Prerequisite skills were sought in the selection of the participants and participants were determined accordingly. The sexual abuse prevention skill was practiced with each participant in the same classroom environment. Since the functional definition of the dependent variable, the

data recording technique and the determination of the tools to be used to perform this recording are important in terms of the replicability of the research, the functional definition was carefully made to ensure that the study was clear enough to be replicated by other researchers.

Study Group

The study participants were three female students with intellectual disabilities between the ages of 12-14 receiving inclusive education. The prerequisites used in participant selection included being able to follow two- or three-step verbal instructions, being able to explain a text they listened to or read, being able to answer questions about a text they listened to or read, and being deficient in the targeted skill to be taught and the students who met these prerequisites were included in the study. Since the cognitive process approach is based on cognitive skills and language, the participants were required to be able to follow the instructions and have some literacy skills. Since the individuals with intellectual disabilities in adolescence may be more exposed to sexual abuse during adolescence, it was decided to select the participants from among students with intellectual disabilities between the ages of 12-14 to teach the targeted skill "sexual abuse prevention skill".

Teachers and participants were pre-interviewed in the resource room where the sessions would be held to determine whether the participants had the prerequisite skills. First, classroom teachers were interviewed to determine the participants of the study. As a result of the interviews, four participants (one substitute participant) were identified from among the inclusive female students attending 6th, 7th and 8th grades who met the prerequisite skills and thought to be suitable for teaching sexual abuse prevention skills at school. In addition, after the participants were identified, the teachers and family members of these students were interviewed and it was learned that the students had not received any sexual education about sexual abuse at school or outside of school (Table 1).

Table 1

Demographic Characteristics of Participants

Name*	Gender	Age	Grade	Diagnosis
Ayşe	Female	14	8/B	Intellectual disability
Fatma	Female	14	7/C	Intellectual disability
Oya	Female	12	7/A	Intellectual disability

* Participant names were changed for confidentiality.

Setting

The implementation part of this study, including the baseline, instructional process, probe and generalization sessions, was carried out in the resource room selected by the school administration. The resource room was approximately 12 square meters in size. There were two chairs, a table and a bookshelf in the room for the participant and the practitioner to use. The table was placed in the center of the room. The researcher and the participant sat on the two sides of the table by positioning their chairs on both sides. Since audio and video recordings of the study were required to collect the research data, a video camera was also available in the room. Written permission was obtained from the parents of the participants for the audio and video recordings. Other items in this environment were arranged so as not to distract the participant during instruction.

Data Collection Tools

The curriculum was prepared for the research and data were collected through criterion-referenced assessment tools based on this curriculum.

Preparation of Sexual Abuse Prevention Skills Program According to Cognitive Process Approach

Identification of the Target Skill. The literature was first reviewed and the needs of individuals with intellectual disabilities and their families regarding sexual development were taken into consideration in determining the skill targeted to be taught. Interviews were conducted with families with children with intellectual disabilities and teachers of these children. As a result of the interviews, it was determined that the risk of sexual abuse of individuals with intellectual disabilities during adolescence increased with physical changes and that these children expressed their anxiety that they did not have the ability to cope with such a situation. Families and teachers expressed that they did not know how to explain sexual development, sexuality and sexual abuse and treat these children who had entered adolescence and whose bodies that started to change and attract attention. These statements emphasized the need for the sexual abuse prevention skills for individuals with intellectual disabilities receiving inclusive education. In line with the information obtained from the interviews, it was aimed to teach the sexual abuse prevention skills by teaching the participants the skills of opposing the abuse by saying "no", walking

away from the environment and telling someone they trust about the abuse. It was aimed to teach the sexual abuse prevention skills, which is the ultimate goal, with the acquisition of these behaviors. Preparing stories and pictures for teaching target behaviors and skills was then started.

Preparation of Stories and Pictures. First of all, stories describing sexual abuse were prepared to be used in the teaching program of sexual abuse prevention skills. A total of 8 stories were prepared, four of which were used to collect the baseline, teaching and probe data, and 4 different stories to be used to collect generalization data. During the preparation process of the stories, a total of 14 stories were written, and 8 stories were selected in line with the opinions of the experts from among these stories, which were found to be most suitable for the teaching the target skill. While creating these stories, attention was paid to ensure that they were suitable for the daily lives of individuals with intellectual disabilities, that the stories were composed of short sentences and that they were understandable. The selected stories were then sent to two Turkish teachers, one of whom was working in the same school with the participants and the other in a different school affiliated with the Ministry of National Education, to evaluate their suitability. The stories were finalized in line with the feedback from the Turkish teachers. In the writing of the stories, attention was paid to reflect different types of sexual abuse (voyeurism, exposure, verbal abuse, contact abuse). Most of the stories were prepared according to contact and non-contact sexual abuse, considering the environments where the participants could be together with people they do not know. Table 2 provides the settings and abuse types used in the stories. Parents were interviewed and information was obtained about the settings that their children are likely to be in in daily life, and the settings/environments in the stories were decided by considering this input.

Table 2

Settings and Abuse Types Used in Stories

Story	Type of abuse	Setting
1	Voyeurism	Changing cabin of the swimming hall
2	Verbal abuse	Street
3	Contact	Friend's/neighbor's house
4	Contact	Public transportation vehicle
5	Voyeurism	Shower at the beach
6	Contact	General store
7	Non-contact	Internet cafe
8	Contact	Shopping mall

After the stories were prepared, the pictures describing each story were drawn in color on 20x30 cm drawing paper. The suitability of the prepared story and the accompanying pictures depicting these stories for the target skill was evaluated by three experts working in the field of special education and their suitability was confirmed. Table 3 lists the stories used in the teaching process and the probe phase and Figure 1 presents the pictures.

Table 3

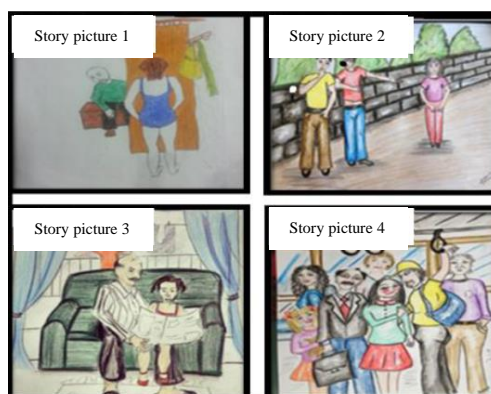
Stories Used in the Instruction Process and Probe Phase

Story 1: Elvan goes to her swimming lesson. While changing into her swimsuit in the cabin, a person he does not know enters the room. Since Elvan has not fully pulled the curtain of the cabin, she sees that the person she does not know is watching her from where he is sitting.

Story 2: Elif leaves the house to go to the general store near their house. While walking towards the store, young men walking on the opposite sidewalk look at her and say, "Beautiful girl, where are you going? Let's go for a walk together."

Story 3: Banu's mother leaves Banu at her friend's house to go shopping. While Banu's mother's friend is hanging laundry on the balcony, her husband says "Banu, let me read you a newspaper" and makes Banu sit on her lap. "Look what beautiful pictures there are, right?" He shows the pictures of women in the newspaper and starts touching Banu's legs with his hands.

Story 4: Kader gets on the bus with her older sister. The bus is very crowded. Kader and her sister have to stand. An unknown person next to Kader takes advantage of the crowd and snuggles into Kader and starts to touch Kader's hip.

Figure 1*Pictures for the Stories Used in the Teaching Process and Probe Phase*

Preparation of the Curriculum. Sexual abuse prevention skills were taught according to the cognitive process approach. A teaching plan was developed with this approach in mind. In this approach, there are stages for skill teaching such as social decoding, social decision making/deciding, social performance and social evaluation. In the cognitive process approach, these stages are taught to the individual to use all the skills instead of teaching the skills one by one.

1. In social decoding stage, the individual is expected to ask and answer the question “What happened?” to explain the situation in the story and the picture presented to the individual (the situation in which the target skill can be experienced) and to describe the social setting in the story.
2. In the social decision-making stage, the individual is expected to ask and answer the question “What can I do?” to determine alternative ways of reacting in the situation described in the social decoding stage.
3. In the social performance stage, the individual is expected to ask and answer the question “Which one should I do?” to choose the most appropriate behavior among the alternative ways that have been identified.
4. The social evaluation stage focuses on whether the individual has behaved most appropriately for the setting and the situation, and the individual is expected to ask and answer the question “What happens as a result?” (Park & Gaylord-Ross, 1989; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991 as cited in Çifci, 2001).

Preparation of Criterion-Referenced Assessment Tools (CRAT). CRAT was prepared to collect the study data. Since the target skill will be taught according to the cognitive process approach, the recording form was adapted to each story and a separate data recording form was created for each story. These forms included questions (What happened? What can I do? Which one should I do? What happens as a result?) to be directed to the participants in the four stages of the approach (social decoding, social decision-making, social performance and social evaluation) and the answers to these questions varying according to the stories and the evaluation section where the correct or incorrect response to the question would be marked. These forms were evaluated by three experts working in the field of special education and the data collection tools were finalized by making the necessary changes in line with the feedback. These forms, adapted according to the content of each story, were used to collect data for the baseline, instructional process, probe and generalization phases.

Determination of the Reward. In order to determine the reinforcers for the participants, the participants' teachers were interviewed and a list of reinforcers including their favorite foods, drinks, objects and activities was prepared. This list included different rewards such as chocolate, chips, bananas, playing ball, drawing, taking pictures, hair clips, pencils and colored papers. Since all three participants focused on the camera and liked it very much, it was decided that the reward would be to take a photo of the participant or a photo of the participant with a person of her choice at the end of the instruction. It was also stated that when the instruction was completely over, the pictures taken would be printed and given to the participants.

Data Collection and Analysis

The implementation process of the multiple probe model across participants consists of the baseline, instruction, probe and generalization phases. The process followed in each of the baseline, instruction, probe and

generalization phases that constituted the implementation process of the multiple probe model with across participant probe phases is detailed below.

Baseline Phase (Pre-Instructional Performance Level)

Three baseline sessions were organized simultaneously with all participants to determine participants' performance level regarding the target skill. In this phase, the practitioner sat across from the participant and briefly explained to the participant what they would do during the session and asked if she was ready. When the participant indicated that he/she was ready, the story pictures of each story were placed on the table in front of the participant who was asked to examine them. Then, the practitioner left the first story picture in front of the participant, removed the other pictures and read the story belonging to the first picture. The participant was expected to answer the questions asked to her in relation to the story she listened to by following the steps in the cognitive process approach. Since the participants did not yet have the ability to ask questions on their own at the baseline level, the questions were asked by the practitioner and the participants were only expected to respond. The practitioner waited for a while for the participant to respond to the question that was asked. If the participant gave the expected response, it was recorded as "true" (+) in the relevant step in the baseline data collection form, and if the participant did not respond correctly or remained unresponsive, it was recorded as "false" (-). When the data recording of the first story was completed, the practitioner took the story picture from the participant and gave the second story picture and repeated the process followed for the first story. All stories were presented to the participant following the same process and baseline data were collected. When the session was completed, the participant was thanked for her participation and the session was ended. At the end of each session, the practitioner divided the total number of correct answers given by the participant to the questions to be asked and answered for each of the four stories by the total number of questions and calculated the percentage of correct responses obtained by the participant for that story. This calculation was made for each story. Then, the average of the correct response percentages obtained from the four stories was calculated and recorded in the graph representing the relevant session. When at least three consecutive stable points were obtained in the baseline phase for the first, second and third participant, the instruction phase was started with the first participant in the instructional program.

Instruction Phase

During instruction, the same four pictures and stories used in the baseline phase were used to teach the skill. The practitioner first briefly explained the skill to be taught and explained why it was important. Starting with the first story, all story pictures were shown to the participant in order and they were allowed to examine them. Then except the picture of the first story all pictures were removed. The first story was read to the participant by the practitioner. Then, the questions of the stories were asked by the practitioner and the answers were given by the practitioner as modeling. The questions in the "teaching process data collection form", which was prepared based on the stages of the cognitive process approach, were first asked aloud by the practitioner and the expected answers were given aloud by the practitioner too. After modeling the participant in this way, the practitioner said "now it's your turn" and made the participant ask the same questions to herself and give the expected answers by following the stages. In the first sessions, when the participants had difficulty remembering the questions, verbal assistance was provided to the participants by saying "What was our first question? Yes, our first question is 'What happened?' We need to ask this question.", but it was recorded as (-) in the evaluation. In addition, in the first sessions, the participants were helped to memorize the questions by saying "let's repeat our questions first" to ensure that the participants remembered the questions. The participant's correct answers were verbally reinforced. The participant's answers were recorded on the relevant form. The same steps were repeated for the second, third and fourth stories, respectively. After the teaching was completed for all the stories, the participant was reinforced by using words such as "well done, bravo, you are great, you worked very well" or by presenting a predetermined reward. At the end of each session, the practitioner examined the data recording form for each story, divided the total number of correct responses by the total number of questions and calculated the percentage of correct responses obtained by the participant in that session. The practitioner then calculated the average of the correct response percentages obtained from the four stories and recorded it in the area on the graph for the relevant session. When the first participant reached the success criterion, the instructional phase was terminated and three probe sessions were organized simultaneously with all participants. Each teaching session lasted approximately 20-25 minutes. The instructional sessions were conducted in two sessions every weekday between 09:00-17:00.

Probe Phase

Three probe phases were used in the study. The first probe phase was conducted by the first participant, the second probe phase by the second participant, and the third probe phase by the third participant, immediately

after the completion of the teaching phase, simultaneously with all participants, and continued until at least three stable data were obtained in each phase. The same process described above was followed while the probe data was collected from the participants who completed the instruction phase, and the data obtained were recorded in the data recording form prepared for the instruction phase. While the probe data was collected from the participants who did not complete the instruction phase, the steps followed in collecting the baseline data were followed and the data were recorded in the data recording form prepared for the baseline phase. At the end of each session of the probe phase, the practitioner examined the data recording form for each story. By dividing the total number of correct answers by the participant by the total number of questions, the practitioner calculated the percentage of correct responses that the participant obtained in that session. The practitioner then calculated the average of the correct response percentages obtained from the four stories and recorded them on the graph for the relevant session.

Generalization Phase

Four stories that were different from the stories and pictures used in the instruction phase were used in the generalization phase. The obtained data were recorded in the generalization phase data registration form. After collecting the final probe data, generalization data were collected for three consecutive sessions. Unlike the instruction phase, the practitioner did not model the four phases in the cognitive process approach while collecting data for generalization phase. The new pictures were shown to the participants and the story was read, followed by the instruction "What would you do if you were in the place of the person in the picture (saying the name of the story hero)?" The participant was expected to ask herself questions (What happened? What can I do? What should I do? And What happens as a result?) If the participant had difficulty in asking or answering a question at a stage, the practitioner verbally helped the participant saying "Now you should have asked yourself What happened, right?", "What would you do if it were you, think?", but recorded the attempt as (-) at the relevant area in the data registration form. The correct responses of the participant were recorded as (+). Four stories and accompanying pictures were used in each session. At the end of each session, the practitioner examined the data recording form for each story and calculated the percentage of correct responses that the participant obtained in that session by dividing the total number of correct answers by the total number of questions. The practitioner then calculated the average of the correct response percentages obtained from the four stories and recorded them on the graph.

Data Analysis

The data obtained from teaching "sexual abuse prevention" skill with the cognitive process approach were analyzed graphically. Line graph, one of the graphical analysis techniques, was used to analyze the data.

Reliability Analysis. Both inter-observer reliability (dependent variable reliability) and implementation reliability (independent variable reliability) data were collected in this study. The entire implementation was videotaped to collect reliability data. Both inter-observer and implementation reliability data were collected by an observer who graduated from the field of special education as a teacher of individuals with intellectual disabilities and was working as a teacher of in the same field. The observer was informed about the implementation and was allowed to watch the videos and record them on the data collection form. Video recordings of 30% of all sessions in all phases for participants was watched to calculate implementation reliability and the findings were recorded on the data collection form. The data obtained from the records of the practitioner and the observer who watched and recorded the video recordings were calculated with the formula "agreement/agreement+disagreement x100" to find inter-observer reliability coefficient for the skill. The inter-observer reliability percentages of the study were high as they were above 80% (Table 4).

Table 4

Inter-observer Reliability Data

	Ayşe	Fatma	Oya
Mean reliability	95%	99%	94%

Implementation reliability data were collected and reliability analysis was conducted to determine whether "sexual abuse prevention" skill curriculum was used reliably by the implementer. For this purpose, the "sexual abuse prevention" skill training sessions with each participant were videotaped. Implementation reliability data were collected with the 11-item curriculum implementation reliability data collection form prepared by the implementer. The observer watched the instructional sessions determined through anonymous assignment and marked the relevant data collection form accordingly. "Implementation reliability coefficient was calculated by dividing the observed implementer behavior by the planned implementer behavior and taking the percentage"

(Tekin-İftar, 2012). Since the practitioner reliability percentages of the study were high (Table 5), it showed that the practitioner implemented the social skills program as planned.

Table 5

Implementation Reliability Data

	Ayşe	Fatma	Oya
Mean reliability	97%	95%	96%

Social Validity. Social validity data, regarding the importance of the sexual abuse prevention skills targeted to be acquired by the participants with intellectual disabilities were collected from the teachers. A social validity form was created to collect this data. While preparing the social validity items, two experts were consulted and positive opinions were obtained that the question was appropriate. In this form, the question "What are your opinions about the effect of the study on the participant?" was asked to the teachers in a face-to-face session

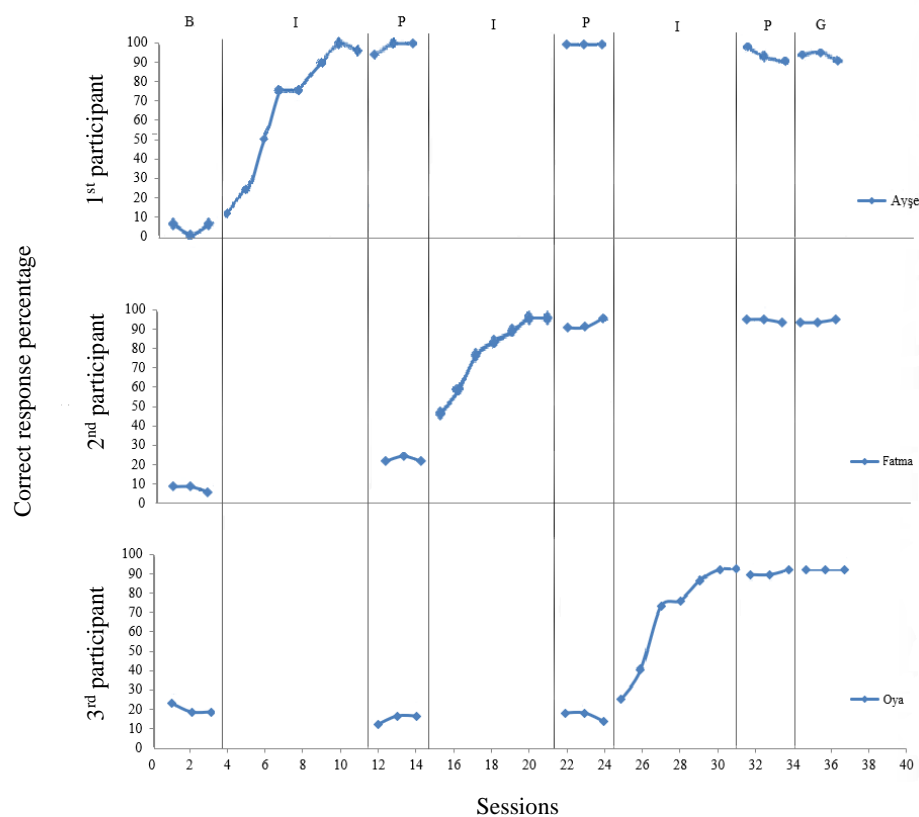
Findings

A teaching program was prepared in this study based on the cognitive process approach to teach the sexual abuse prevention skill to the individuals with intellectual disabilities with the cognitive process approach, and through this program, three participants with intellectual disabilities were taught the s sexual abuse prevention skill so that they could protect themselves from sexual abuse. The graph in Figure 2 presents the data on the acquisition level of sexual abuse prevention skills by the participants of the study.

The graph in Figure 2 displays the graphs belonging to the three participants in the study in the order in which the instruction was presented. The graph of each participant includes the data obtained from the sessions carried out in the baseline (B), instruction (I), probe (P) and generalization (G) phases. Explanations regarding the data in each participant's graph are presented below.

Figure 2

Data Graph for the Participants



Findings Related to the First Participant

Ayşe, the first participant of the study, was found to answer the questions about the sexual abuse prevention skill with an average accuracy of 7% at the baseline level. Since a stable point was achieved in three consecutive sessions in Ayşe's baseline phase, the instruction phase for the sexual abuse prevention skill started for Ayşe. A total of eight teaching sessions were held with Ayşe during the instruction phase. Ayşe was expected to ask herself questions about the four stages of the cognitive process approach in the teaching sessions and to give appropriate answers to the questions. It was observed that Ayşe answered the questions with an accuracy of 11% in the first session of the instruction phase, answered the questions with an average accuracy of 97% in the last teaching session, and was 80% above the last three sessions in the instruction phase. Ayşe's teaching process was terminated and the first probe phase was held simultaneously with all the participants, since the criteria were met in her responses to sexual abuse prevention skills during the instruction phase and stable data were obtained in three consecutive sessions. Ayşe's average correct response percentage was 98% in the first probe phase after she completed the instruction phase. It was determined that Ayşe's average correct response percentage was 100% in the second probe phase held after the second participant Fatma completed the instruction phase, and Ayşe's average correct response percentage was 95% in the third probe phase held after the third participant Oya completed the instruction phase. It was concluded from the data in the probe phases conducted after the instruction phase that Ayşe maintained the level of learning by using the stages of the cognitive process approach with an accuracy that met the criteria, in other words, Ayşe was able to ask herself questions and give appropriate answers just like she learned during instruction. Ayşe's correct response percentage is 96% in the generalization phase conducted after the last probe phase.

Findings Related to the Second Participant

Fatma, the second participant of the study, responded to the questions about the sexual abuse prevention skill with an average accuracy of 7% in the baseline phase. Fatma's average percentage of correct responses was 22% in the first probe phase, which was conducted after the first participant Ayşe completed the instruction phase. Since three sessions of stable data were obtained in Fatma's baseline data and the data obtained in the first probe phase, which was organized before the instruction for the target skill with Fatma, were similar to the data obtained at the baseline level, the instruction phase started with Fatma for the sexual abuse prevention skill. In the instruction phase, a total of seven instructional sessions were conducted with Fatma. Fatma answered the questions with an average accuracy of 41% in the first session of the instruction phase, and she answered the questions with 100% accuracy in the last instruction session, with above 80% for the last three sessions in the instruction phase. Since the criterion for the sexual abuse prevention skill was met in the instruction phase and stable data were obtained in three consecutive sessions, Fatma's instruction phase was terminated and the second probe phase was organized simultaneously with all participants. Fatma's average correct response percentage was 94% in the second probe phase, which was organized after the completion of Fatma's instruction phase, and Fatma's average correct response percentage was 96% in the third probe phase, which was organized after the completion of the third participant Oya's instruction phase. It was found that Fatma maintained her learning level by using the stages of the cognitive process approach with a level of accuracy that met the criterion in the probe phases at the end of the instruction phase, in other words, Fatma was able to ask questions on her own and give appropriate answers just like she learned in the teaching process. Fatma's average correct response percentage was 94% in the generalization phase, which was organized after the final probe phase.

Findings Related to the Third Participant

Oya, the third participant of the study, answered the questions about the sexual abuse prevention skill with an average accuracy of 22% in the baseline phase. Fatma's average correct response percentage was 18% in the first probe phase, which was conducted after the first participant Ayşe completed the instruction phase and Oya's average correct response percentage was 18% in the second probe phase, which was conducted after the second participant Fatma completed the instruction phase. Since three sessions of stable data were obtained in Oya's baseline data and the data obtained in the first and second probe phases held before the instruction phase for the target skill with Oya were similar to the data obtained at the baseline level, the instruction phase for the sexual abuse prevention skill program started with Oya. A total of eight teaching sessions were conducted with Oya in the instruction phase. Oya answered the questions with an average accuracy of 27% in the first session of the instructional process phase, she answered the questions with 100% accuracy in the last instructional session and her last three sessions in the instruction phase were above 80%. Since the criterion for the ability to prevent sexual abuse was met in the instructional phase and stable data were obtained in three consecutive sessions, Oya's instructional process phase was terminated and the third probe phase was organized simultaneously with all

participants. In the third probe phase, which was organized after the completion of Oya's instructional process phase, Oya's average correct response percentage was 98% in the third probe phase organized after the completion of Oya's instruction phase. Oya was found to maintain her learning level by using the stages of the cognitive process approach with a level of accuracy that met the criterion in the probe phases at the end of the instruction phase, in other words, Oya was able to ask questions on her own and give appropriate answers as she learned in the instruction process. Oya's average correct response percentage was 100% in the generalization phase, which was organized after the final probe phase.

The baseline data of the three participants with intellectual disabilities who participated in the "sexual abuse prevention" skill instruction program showed that they did not have the dependent variable, sexual abuse prevention skill, sufficiently. It was observed that the probe data collected before the instruction sessions were similar to the baseline data and there was no significant difference in the level of participants' use of the skill of. Participants' instruction phase data and the probe phase after the instruction phase significantly differed compared to the baseline and pre-instructional probe phase data. Therefore, it was clear that the instructional program based on the cognitive process approach was effective in all three participants. This effect can be explained both by the increase in the data collected during the instructional process and by the fact that the probe data collected at the end of the instruction were higher than the probe data collected before the instruction.

Social Validity Findings

During the face-to-face interview with the classroom teachers, the teachers reported positive findings such as "since the study started, children now try to pay attention to their behaviors even when they sit down and get up, their awareness levels about the private parts of their bodies have increased, they try to explain to their other friends that they should pay attention, they started to ask questions to themselves and each other in every situation such as 'what would you do if you were my friend, which one would you choose', sometimes even in some in-class activities, they started to use sentences such as 'if I do this, it can be like this or like this. If I do this, it can be like this or like this. This will be the result of this', and that it can be observed that they generalize the stages in the cognitive process approach in other lessons without realizing it". Based on these statements, it can be said that the participants benefited a lot from this study.

Discussion

The aim of this study was to examine the effectiveness of the cognitive process approach based curriculum prepared to support individuals with intellectual disabilities in acquiring the sexual abuse prevention skills. Considering the findings obtained at the end of the study, it was concluded that the curriculum was effective on the acquisition of the target skill and generalization of the skill in all three participants. The findings obtained in the study are consistent with the findings of studies using cognitive process approach in teaching safety and social skills with programs prepared for individuals with intellectual disabilities (Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Sönmez, 2020) and the findings of studies using cognitive process approach and social stories for individuals with autism spectrum disorder (Girli & Atasoy, 2010; Süzer, 2015).

When these studies are examined, similarities and differences with the present study will be noticed. Similar to the current study, Çifci (2001) prepared a social skills training program based on the cognitive process approach, including the skills of "avoiding inappropriate touching, coping with ridicule and apologizing", which can be considered within the scope of sexual abuse prevention skills, and applied it to a total of nine students with intellectual disabilities. Similar to the present study, the teaching process included stories and pictures depicting these stories and the participants were expected to ask and answer questions according to the steps of the cognitive process approach. At the end of the study, all participants were found to be able to generalize the skill. There are similarities and differences between the current study and the study conducted by Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch (1991). In their study, Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch (1991) evaluated the effect of the cognitive process approach on the behavior of individuals with intellectual disabilities to respond appropriately to criticism. Similar to our study, different social scenarios and pictures suitable for these scenarios were used, but at the end of the study, it was observed that only two of the three participants acquired the target skill. The reason for this may be low IQ score, not spending enough time in the work environment and not being motivated enough to learn. Unlike our study, generalization sessions were collected in natural environments and with different scenarios. In the same vein, there are also differences between the study conducted by Dağseven-Emecen (2008) and this study in terms of the target skill and the tools and materials used. Dağseven-Emecen (2008) taught participants with intellectual disabilities skills such as thanking and sharing, which are not among the safety skills, using the cognitive process approach but using video images instead of pictures. In the instruction, the situation in

the video images was explained by the researcher and the participants were expected to ask themselves questions prepared according to the steps of the cognitive process approach.

The cognitive process approach was taken as a basis in the preparation of the curriculum for sexual abuse prevention skills in this study. This approach was preferred because cognitive process approach teaches problem solving skills related to the social situation instead of teaching social skills separately. When social skills are taught based on the cognitive process approach, the individual learns the general rules of social interaction and can use the skills in different settings and for different people, in other words, it is possible to generalize the skill at higher rates (Ladd & Mize, 1983; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Agran & Wehmeyer, 1999 as cited in Çifci, 2001). The findings of the present study are supported by the findings of studies aiming to teach different skills to individuals diagnosed with intellectual disability or ASD using the cognitive process approach. Sönmez's (2020) study, which examined whether The Social Problem Solving Curriculum developed for individuals with intellectual disabilities was effective in solving the problems encountered in their daily lives, concluded that all of the participants learned the stages of social problem solving, six participants were able to generalize it to different problem situations, and the other three participants were successful in the problem solving part of the social problem solving model in the generalization phase, but not in the solution implementation part. Girli and Atasoy (2010) repeated Çifci's (2001) study on children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and taught the skills of "avoiding inappropriate touching and coping with ridicule" to 9 participants diagnosed with ASD by using 16 stories and pictures describing them. As was the case in Çifci's study (2001), the research once again emphasized the effectiveness of the cognitive process approach in acquiring social skills. Preventing "inappropriate touching" was taught using social stories in the study conducted by Süzer (2015). Participants of different genders, two girls and one boy diagnosed with ASD, were included in the study. It was concluded that story-based practices were effective in teaching sexual abuse prevention skills. Similarly, stories and pictures were utilized in the present study and the sexual abuse incidents were depicted with stories and pictures. It was thought that the stories and pictures used in the curriculum were effective because they attracted the attention of the participants.

The literature includes studies aiming to teach social skills and safety skills to individuals with special needs using different methods and techniques, and they support the findings of the present study (Akmanoğlu, 2008; Yektaoglu-Tomgüshehan, 2018). For instance, Akmanoğlu (2008) used gradual assisted teaching to help individuals with ASD to gain the skill to avoid the abduction attempt of malicious strangers, which can be counted within the scope of sexual abuse prevention skills, and the participants reported that they acquired the target skill. Yektaoglu-Tomgüshehan (2018) developed a program to protect individuals with intellectual disabilities from sexual abuse by using materials such as picture cards, posters and event narrative cards. In addition, techniques such as verbal hints, sign hints, partial physical help and modeling were used in the teaching of the target skill, and the program was found effective to teach the target skill to the participants. The research findings of Akmanoğlu (2008) and Yektaoglu-Tomgüshehan (2018) are in parallel with the findings of this study, concluding that students with ASD and intellectual disabilities were able to acquire the skills to protect themselves against sexual abuse with the prepared curriculum.

The effectiveness of the curriculum may be related to the fact that the participants were between the ages of 12-14 and they were inclusive students in secondary school, and therefore they were adolescents. It is thought that the teaching of sexual abuse prevention skills for individuals in this age range may have increased the effectiveness of the curriculum, as the participants found it remarkable and important. It is believed that since this adolescent age group may pay more attention to sexuality, the issues and pictures in the prepared stories may have increased their interest and motivation in the study and contributed to the effectiveness of the program. Similar studies conducted in the literature reported that participants' being in adolescents may increase the effectiveness of teaching (Daro, 1994; Tang & Lee, 1999; Watson & Halford, 2010).

It is a fact that sexual abuse prevention programs help prevent sexual abuse and raise individuals' awareness. After the research, the teachers stated that the participants gained awareness about protecting their own bodies and about behaviors that could point to abuse situations. This finding shows us that the study is effective in terms of social validity.

Although most of the studies in the literature show that the participants were able to generalize the cognitive process approach (O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992), there are also studies indicating that the participants failed in generalization (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001). Some studies in international literature using problem solving approach reported that the programs applied to the participants were effective, but in some studies, some participants showed lower performance at the generalization stage (Sönmez, 2020). Similarly, in the Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch (1991) study, it was observed that two of the three

participants were able to generalize the target skill, while one participant could not generalize the skill due to his lower cognitive level compared to the other participants. The generalization sessions of the present study showed that the participants were able to use the stages of the cognitive process approach when they came across stories and pictures that were different from the stories and pictures used in the instructional sessions, and they were able to generalize the stages they learned to these new stories. When the data from the generalization sessions were compared with the data from the final probe phase of the instructional sessions, it was observed that approximately the same data were obtained with the first and second participant, but there was an increase in the percentage of correct responses of the third participant in the generalization sessions.

Since sexual abuse is undesirable to be exposed to and poses a danger to the child, it is not possible to practice in teaching sexual abuse prevention skills (Miltenberger et al., 2015). It is emphasized in the research that safety skills to protect individuals from dangers such as sexual abuse can be learned by individuals with special needs and that these skills can be exhibited when necessary. However, due to the nature of this skill, there are some limitations such as the fact that dangerous situations do not always occur in skill teaching, it is not possible to create the dangerous situation over and over again in the same way, using natural environments in teaching is not appropriate in terms of both safety and ethics, and therefore natural learning opportunities cannot be created (Ergenekon & Çolak, 2019). Therefore, this study did not investigate whether the participants could generalize the skill when they encountered the environment and situation in which they needed to use this skill in real life, and the generalization of the skill targeted to be taught was only possible by using different stories and pictures. This was accepted as a limitation of the study.

Another limitation of the study is the selection of the participants. This study addressed sexual abuse only against girls. Therefore, the study is limited to three female students with intellectual disabilities between the ages of 12 and 14 with the prerequisite skills and to teach them sexual abuse prevention skills. Considering these limitations, future studies may evaluate the applicability and effectiveness of the cognitive process approach based program with male students with intellectual disabilities or with mixed participant groups consisting of both male and female students. As another limitation, information about the prerequisite skills related to the target skill and the situations related to the participants were collected through interviews with the parents who knew the participants best and the teachers who were together with them every day in the classroom setting. Considering this limitation, it is recommended that interviews should be conducted with the participants themselves rather than stakeholder views such as teachers and parents in future research.

Studies in the literature show that families with children with intellectual disabilities have quite a limited level of knowledge regarding the prevention of sexual abuse (Atbaşı, 2016) and sexual education (Öncü et al., 2019). Therefore, it is recommended that future research be conducted in a way to include the families of individuals with intellectual disabilities. In addition, it is reported that individuals with disabilities such as intellectual disability and autism spectrum disorder should be prevented from exhibiting inappropriate socio-sexual behaviors by teaching them social skills and body awareness and providing sexual education in line with their age and developmental level (Güven, 2021). However, teachers working with these individuals have limitations on how they should approach their students about sexuality and sexual abuse, how they should educate them, and how they should behave in a situation such as abuse, so it is recommended to eliminate the limitation on these issues by providing in-service training to teachers on these issues.

Studies on the prevention of sexual abuse generally focus on children; the aim is to teach children some concepts within the scope of sexual abuse and to raise awareness about abuse. At the same time, programs are developed and implemented in order to raise awareness of sexual abuse for the whole family and these programs increase the knowledge level of both the child and the family. These programs contribute to both children and families to feel more secure by increasing their level of knowledge (Karakartal, 2020), but the studies in the literature are limited. Therefore, it is recommended to carry out large scale studies to improve the competencies of families on sexual education (Öncü et al., 2019) and to raise public awareness in order to create a safer environment (Karakartal, 2020).

Authors' Contributions

The study is the master thesis research of the first author and was carried out under the supervision of the second author. The whole application of the research was carried out by the first author, and the second author gave feedback by making the necessary checks.

References

- Akdemir, B., & Sarı, O. T. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması [Comparison of attitudes towards sex education and ethical positions of teacher who work with intellectually disabled individuals]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme [Can children with autism learn to protect themselves from the lures of strangers?]* (Tez Numarası: 229238) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı [Childhood sexual abuse]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11165/133462>
- Altınok, B. (2010, 16-18 Eylül). *Zihinsel engelli gençler için cinsel eğitim uygulaması hakkında vaka çalışması [Case study on the practice of sexual education for mentally retarded youth]* [Paper Presentation]. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Kıbrıs.
- Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour Change*, 5(2), 97-108. <https://doi:10.1375/behc.25.2.97>
- Aral, N., & Özel, D. (2002). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların beden farkındalıklarının incelenmesi [Study on body image of educable mentally retarded children]. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 291-296. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1940/egitilebilir-zihinsel-engelli-cocuklarin-beden-farkindaliklarinin-incelenmesi>
- Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi [Determining how informed the mothers with mentally retarded children about preventing sexual abuse]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 32-43. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.272>
- Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D., & Keser-Özcan, N. (2018). Engellere rağmen cinsellik: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda cinsellik [Sexuality despite obstacles: Sexual behavior of individuals with mental disability]. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 275-280. <https://doi.org/10.17681/hsp.291360>
- Bozkurt, S. S. (2014). Zihin engelli çocukların özellikleri. In A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar [Family training guide, mentally retarded children]* (pp. 29-41). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı [Sexual, physical and emotional abuse of individuals with disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.382961>
- Chen, J. Q., Han, P., & Dunne, M. P. (2004). Child sexual abuse: A study among 892 female students of a medical school. *Chinese Journal of Pediatrics*, 42(1), 39-43. <https://europepmc.org/article/med/14990105>
- Curtis, A. (2017). Why sex education matters for adolescents with autism spectrum disorder. *AJN The American Journal of Nursing*, 117(6), 11-11. <https://doi:10.1097/01.NAJ.0000520233.91525.1f>
- Collet-Kilingenberg, L., & Chadsey-Rush, J. (1991). Using A cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(3), 258-270. <https://www.jstor.org/stable/23878615>
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2013). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları [Sexual education practices in children who need special education]*. Vize Yayıncılık.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları [Child sexual abuse: Prevalence, effects and school based prevention]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 4(1), 1-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072105.pdf>
- Çeçen-Eroğul, A. R., & Kaf-Hasırcı, Ö. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması [The effectiveness of psycho-educational school-based child sexual abuse prevention training program on Turkish elementary students]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 719-729. <https://hdl.handle.net/20.500.12809/7796>

- Çelik, Ö., & İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme [Investigating the sexual abuse towards individuals with mental disability through cases that are reflected in national wire services]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m>
- Çetin-Gündüz, H., & Demirli-Yıldız, A. (2016). *Cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitimin önemi*. <https://www.researchgate.net/publication/323657089>
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi [The effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach for mentally retarded individuals]* (Tez Numarası: 100100) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi [Teaching social skills]*. Kök Yayıncılık.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi [Teaching social skills with cognitive process approach]*. Kök Yayıncılık.
- Çorbacı-Serin, G. E., Girli, A., & Yıldırım-Doğru, S. S. (2012, 11-12 Ekim). *Zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması [A scale development study on the attitudes of teachers working with individuals with intellectual disabilities towards sexual education]* [Paper Presentation]. 22. Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması [The comparison of effectiveness and efficiency of direct instruction and problem solving approaches in teaching of social skills for children with mental retardation]* (Tez Numarası: 219032) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 198-223. <https://doi.org/10.2307/1602531>
- Eratay, E. (2000). *Zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu İli örneği) [The Examination of relationship between physical abuse and neglect of mentally retarded children by their families and their behaviour problems accordingly (A sample study for Bolu)]* (Tez Numarası: 98707) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri [A safe step to an independent life: Safety skills for individuals with developmental disabilities]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanımlı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi [Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among inclusion student with autism]. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106890>
- Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler [Comprehensive sexuality education and individuals with autism spectrum disorder]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(66), 284-300. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2299?>
- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 95(2), 188-197. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2223026/>
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50. <https://doi.org/10.1023/A:1013511729076>
- Jang, J., Mehta, A., & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 923-941). Springer.

- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899-907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- Karakartal, D. (2020). Çocuk cinsel istismarının önlenmesinde cinsel eğitimin önemi [Importance of sexual education in preventing child sexual abuse]. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6, 145-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/54071/650629>
- Kemer, D., & İşler-Dalgıç A. (2022). Effectiveness of sexual abuse prevention training program developed by creative drama for preschoolers: An experimental study. *Journal of Child Sex Abuse*, 31(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1994504>
- Kim, Y. R. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 312-319. <https://www.jstor.org/stable/23879815>
- Kutlu, M. (2016). *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması [A comparison of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to individuals with autism]* (Tez Numarası: 432438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, S. (2012). *Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma [Awareness raising about protection from sexual abuse in mild mental disabled children and their parents]* (Tez Numarası: 331361) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training mize department of child development and family studies. *Psychological Review*, 90(2), 127-157. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6867217/>
- Lalor, K., & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence, & Abuse*, 11(4), 159-77. <https://doi.org/10.1177/1524838010378299>
- Lee, Y. K., & Tang, C. S. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for female chinese adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103(2), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ573622>
- Lumley, V. A., & Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(5), 459-472. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9083603/>
- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi [The determination of the basic sexual knowledge and the perception of sexual abuse of the adolescent girls ages between 11-17 with moderate mental retarded]* (Tez Numarası: 250806) [Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MacIntyre, D., & Carr, A. (1999). Evaluation of the effectiveness of the stay safe primary prevention programme for child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1307-1325. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00092-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00092-7)
- McCabe, M. P. (1993). Sex education programs for people with mental retardation. *Mental Retardation*, 31(6), 377-87. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8152383/>
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (2013). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-385>
- Miltenberger, R. G., Sanchez, S., & Valbuena, D. A. (2015). Teaching safety skills to children. In H. S. Roane, J. E. Ringdahl, & T. S. Falcomata (Eds.), *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis* (pp. 477-499). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420249-8.00019-8>
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.388>

- Odacı, A. A. (2018). *Yetersizlikten etkilenmiş bireylere video ile model olunarak sunulan cinsel istismardan korunma öğretim programının etkililiği* [Effectiveness of the education program for protection from sexual abuse provided by video as a model for the people who have been affected by incompetency] (Tez Numarası: 529786) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri [Child sexual abuse and effects]. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22. <https://pdf4pro.com/cdn/199-ocuklarda-cinsel-istismar-ve-etkileri-b02db.pdf>
- O'Reilly, M. F., & Chadsey-Rusch, J. (1992). Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation. An analysis of generalisation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 324-334. <https://www.jstor.org/stable/23878863>
- O'reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 95-104. <https://doi.org/10.1080/10349120120115352>
- Öncü, E., Aktaş, G., Köksoy-Vayısoğlu, S., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma [Sexual development in adolescents with intellectual disabilities and difficulties experienced by the parents: A descriptive study]. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.553739>
- Özbey, F. (2017, 5-7 Ekim). *Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Examination of the knowledge and awareness levels of the students of the special education teaching department about the protection of children from sexual abuse] [Paper Presentation]. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi, Düzce, Türkiye.
- Park, H. S., & Ross, R. G. (1989). A problem-solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-373>
- Polat, O. (2007a). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-1 (tanımlar)* [Child abuse in all dimensions-1 (defines)]. Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2007b). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-2 (önleme ve rehabilitasyon)* [Child abuse in all dimensions-2 (prevention and rehabilitation)]. Seçkin Yayıncılık.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278. <https://doi.org/10.1097/00004583-200303000-00006>
- Sobsey, D. (1994). Sexual abuse of individuals with intellectual disability. In K. Craft (Ed.), *Practice issues in sexuality and learning disabilities* (pp. 93-115). Routledge.
- Sönmez, S. (2020). *Sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği* [Effectiveness of social problem solving instruction program on individuals with intellectual disability] (Tez Numarası: 622468) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Effects of social stories on teaching protecting skills against sexual abuse to individuals with autism spectrum disorders] (Tez Numarası: 388868) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tang, C. S., & Lee, Y. K. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: A study on female chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 269-79. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00124-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00124-0)
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* [Single-subject studies in education and behavioral sciences]. Türk Psikoloji Derneği.
- Tharinger, D., Horton, C. B., & Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse & Neglect*, 14(3), 301-12. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90002-b](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90002-b)

- Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar [Sexual abuse]*. Phoenix.
- Vuran, S. (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi [Improving social competences]*. Vize Yayıncılık.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye’de çocuk istismarı ve çözüm önerileri [Child abuse in turkey and solution suggestions]* [Yüksek Lisans Projesi, Beykent Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Yektaoglu-Tomgüshan, T. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğinin incelenmesi [Investigating the effectiveness of sexual abuse protection programe towards the mentally disabled]* [Unpublished doctoral dissertation] Yakın Doğu University.
- Yıldız, G. (2014). Çok özel bir durum: zihin engellilik. In A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar [Family training guide, mentally retarded children]* (pp. 17-28). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers’ attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>
- Yılmaz-Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., & Eslek, D. (2018). Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum: Cinsel İstismarı önleme programının etkililiği [I’m learning to protect myself with Mika: Efficacy of sexual abuse prevention program]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-57. <https://hdl.handle.net/11454/66217>
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri [Effectiveness of Technology supported sexual abuse prevention education for students with intellectual disabilities]* (Tez numarası: 635594) [Doktora tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zerey, B. S. (2019). *Yetersizlik etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of parents about the protection of children from sexual abuse who are disabled and non-disabled children]* (Tez Numarası: 541029) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Watson, J. D. (1984). Talking about the best kept secret: Sexual abuse and children with disabilities. *The Exceptional Parent*, 14(6), 15-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ310083>
- Watson, B., & Halford, W. K. (2010). Classes of childhood sexual abuse and women's adult couple relationships. *Violence and Victims*, 25(4), 518-535. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.4.518>
- Warzak, W. J., & Page, T. J. (1990). Teaching refusal skills to sexually active adolescents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 21(2), 133-139. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(90\)90018-G](https://doi.org/10.1016/0005-7916(90)90018-G)
- Wurtele, S. K. (2002). School-based child sexual abuse prevention. In P. A. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships: Interventions across the life span* (pp. 9-25). American Psychological Association.